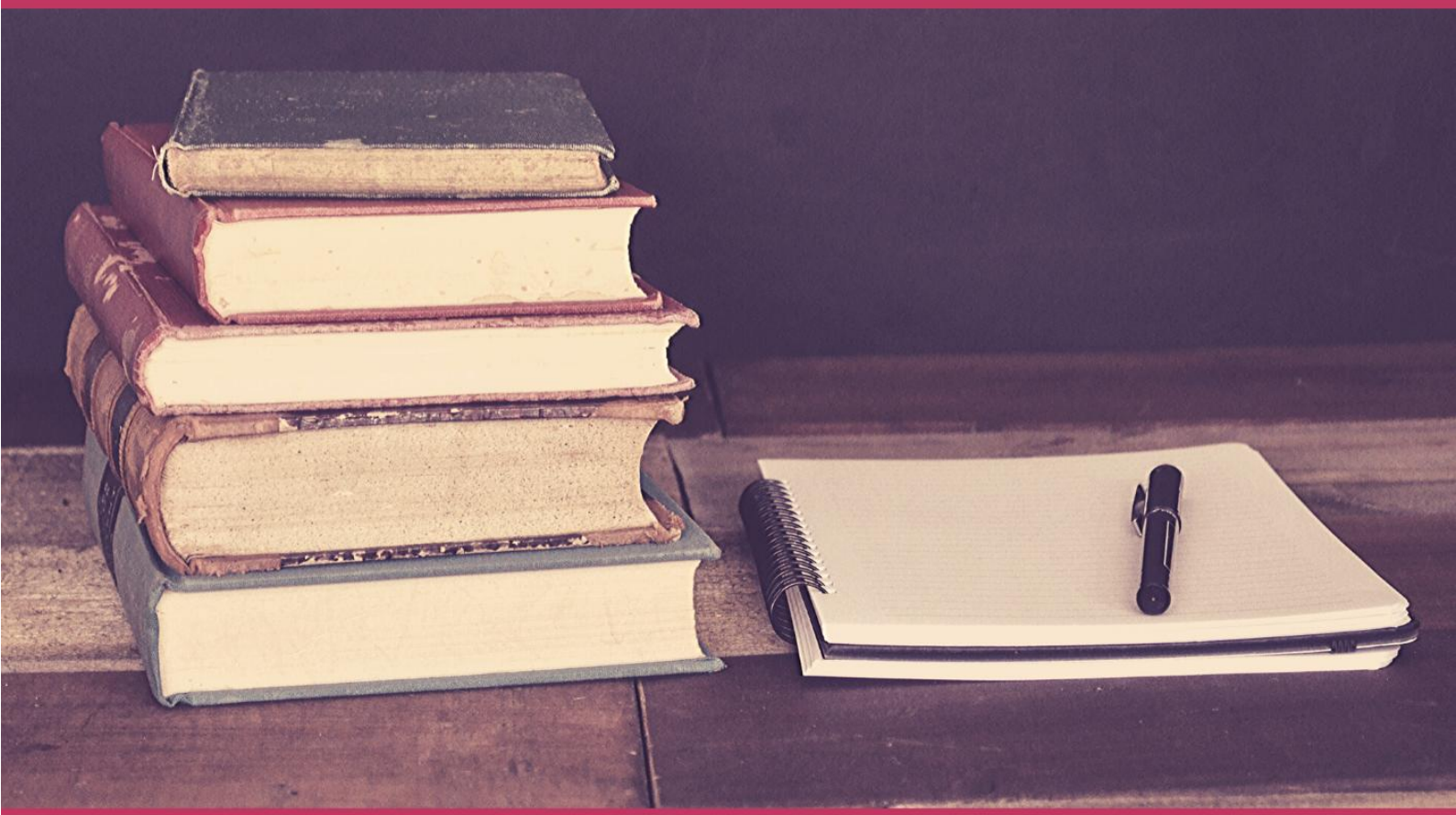
ISSN: 2683-9040

RevID

Revista de Investigación y Disciplinas



Número 14 - 2026

CC BY NC SA

RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Número 14, 2026

RevID. Revista de Investigación y Disciplinas. Número 14, 2026.
revid.unsl.edu.ar
ISSN: 2683-9040

In Memoriam

María Alicia Neme

DOCTORA EN FILOSOFÍA
COFUNDADORA Y CODIRECTORA DE REVID

(1964-2026)

Despedimos a nuestra querida co-directora, la Dra. María Alicia Neme.

Alicia no solo fue una docente excepcional en las áreas de Filosofía y Epistemología; fue además una excelente mentora. Amaba la Filosofía y la Educación. Y amaba a RevID. Era una apasionada de lo que hacía y transmitía esa pasión a través de la motivación. Su partida deja un vacío difícil de llenar, pero también un legado consolidado en las páginas de cada número de nuestra revista.

Su formación filosófica se tradujo en un recorrido editorial coherente, ético y profundamente comprometido. Como co-directora de RevID, aportó esa mirada filosófica y crítica que ayudó a RevID a crecer y consolidarse como un espacio de intercambio disciplinar de excelencia.

Escribir sobre Alicia es narrar la vocación docente, poner en común el amor al conocimiento y dialogar acerca de la apasionante tarea de investigar sin perder el eje de nuestra situacionalidad histórica. Para quienes redactan estas líneas, Alicia fue mentora, colega, compañera, directora, profesora e interlocutora primera en debates sobre trabajos conjuntos y lecturas compartidas.

Con todos sus conocimientos y vasta trayectoria, Alicia supo ser generosa con quienes iniciaban sus procesos de aprendizaje, incentivando a la terminalidad educativa y al difícil trabajo de volcar en escritos lecturas teóricas y experiencias en territorio.

En todos los casos, escribir sobre Alicia condensa una doble dificultad. En principio, la de poner en palabras la innumerable cantidad de aportes que hizo a la educación pública universitaria; y en segundo lugar, la de aceptar que este número no contará con sus contribuciones, su mirada, su valoración justa, y las entrañables devoluciones que nacían de la amorosidad de quien pretende enseñar -y lo logra-.

De nuestro estrecho vínculo compartido a lo largo del tiempo, queda aquello que no puede cuantificarse: las reflexiones extraídas de extensas jornadas de lectura, la vocación por el conocimiento y la sensibilidad por sus circunstancias. RevID, su creación, seguirá firme para sostener su legado.

Hasta siempre Alicia querida... las semillas sembradas siguen nutriéndose aquí...

Universidad Nacional de San Luis

Rector: Dr. Raúl Gil

Vicerrector: Mgtr. María Claudia Brusasca

Facultad de Ciencias Humanas

Decana: Mgter. Verónica Beatriz Longo

Vice Decana: Lic. Valeria Pasqualini

Centro de Informática Educativa:

Directora: Mg. Berta García

Ejército de Los Andes 950 - Bloque IV - 2° piso, Oficina 72.

Tel: +54 (0266) 4520300. Interno 4121.

Correo Electrónico: revista.revid@gmail.com

San Luis - Argentina

RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Responsables editoriales Dirección y edición científica:

Dra. Jaquelina Noriega

Comité Académico

Dra. Judith Naidorf (UBA-CONICET-ARGENTINA)

Dr. Fernando Nápoli (UTN-Regional BS AS- ARGENTINA)

Dra. María Teresa Sirvent (UBA- ARGENTINA)

Dr. Héctor Monarca (UAM-ESPAÑA)

Dr. Carlos Mazzola (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Andrea Puchmüller (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Jaquelina Noriega (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Cecilia Montiel (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Marcela Chiarani (FCFMYN-UNSL- ARGENTINA)

Editora General

Esp. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

Comité Editorial

Mg. Paola Allendes (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Esp. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

Lic. Antonella Biondi (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Esp. Alejandro Brandolin (UNSL- ARGENTINA)

Prof. Taibe Kusselman (UNSL- ARGENTINA)

Lic. Silvana Velázquez (UNSL- ARGENTINA)

Lic. Nestor Juarez (UNSL - ARGENTINA)

Comité Evaluador Permanente

Dra. Belen Godino (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Beatriz Pedranzani (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Lic. María Lujan Montiveros (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Lic. Walter Solar (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Carolina Mirallas (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. María Sol Rodríguez Tablado (UAM-ESPAÑA)

Dra. Soledad Rappoport Redondo (UAM-ESPAÑA)

Comité de Comunicación y difusión

Esp. Alejandro Brandolin (UNSL- ARGENTINA)

Diseño

Mg. Paola Allendes (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Esp. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

Asesoramiento Técnico

Mg. Cintia Lorena Gómez (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Equipo de Traducción

Trad. Florencia Yuvero (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Mariela Martinucci (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Marcela Puebla (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Graciela Lucero (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Índice de Contenidos

Editorial

Dayana Alfaro 8

Egresabilidad en la educación superior, la necesidad de acompañamiento en el Trabajo Final

Silvia Adriana Huarte - Ailín Gimenez Lanza 10

La Extensión en la Universidad: una experiencia pedagógica de articulación de las lenguas extranjeras entre Nivel Medio - Universidad para la comprensión lectora como parte de la alfabetización académica

Liliana Waicekawsky - Maria Fernanda Vida - Gisela Jaqueline Milagros Silvestri 25

Accesibilidad y estudiantes sordos/as e hipoacúsicos/as: Del derecho a la práctica en el ámbito educativo

Pamela Patricia Guardia Nuñez 40

Participación Juvenil en la Escuela Secundaria: Tensiones entre la norma y la práctica

Stella M. Pasquariello - María Laura Hoffmann 66

Explorando el potencial de la inteligencia artificial para el aprendizaje de las cuatro macrohabilidades en inglés: Aplicaciones, beneficios y desafíos

Cristian Martín Arellano - María Belén Domínguez - Giuliano Ardissone 91

El uso del podcast en la consolidación del saber pedagógico en la cátedra Residencia del Profesorado en Física y Profesorado en Matemática

Norma Beatriz Fernández - Marcela Verónica Domski - Yanina Soledad Leiva - Joaquín Vicente Corral.....115

Lineamientos para la implementación de un sistema de Gestión Ambiental en la Universidad Nacional de los Comechingones

Luciana Maza - Carlos Boris Nuñez – Marcos Deltetto Ziegenfuhs.....129

Análisis socio-bibliométrico de programas de psicopatología de la Universidad Nacional de San Luis

Teo Jesús Cambaktsis Flores - Sebastían Vázquez Ferrero - Fabricio Penna - Hernán Cobos 155

Análisis de la competencia narrativa en niños de 5 a 6 años desde una perspectiva pragmática del lenguaje

Rocío A. Cocaña - Eliana S. Oro Ozan *178*

Atención selectiva en la comunicación no verbal. *Uso del efecto Baader-Meinhof para potenciar la percepción del comportamiento anómalo*

Julio Pereiro *202*

La salud vulnerada. Manifestaciones sintomáticas como lenguaje del cuerpo en el acoso psicológico laboral .....

Patricio Godoy Ponce - Gabriela Melina Luciano - Roxana Vuanello *221*

El Envejecimiento y sus Implicancias Bioéticas: Un Análisis Integral

Daniela Elizabeth Zunino - Cecilia Fernanda Calzetti *247*

La noche es *otro mundo*. Encuentros y desencuentros intergeneracionales en una Escuela para Jóvenes de la ciudad de San Luis

María Noelia Gómez - Liliana Marisol Martín - María Belén Paredes - Julieta Rivas Mancini *263*

Historiografía y símbolos en el Monumento al Pueblo Puntano de la Independencia

Omar Samper *294*

La representación de infancia en *Secreto de familia* y *El globo* de Isol

Beatriz María Suriani *319*

Editorial

El número 14 de RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, reafirma el compromiso de la revista con la difusión del conocimiento científico desde una perspectiva interdisciplinaria, promoviendo el diálogo entre diversos campos del saber y fortaleciendo el intercambio académico.

Los trabajos reunidos en este volumen reflejan la diversidad de problemáticas que atraviesan la sociedad contemporánea y evidencian la riqueza de las investigaciones desarrolladas en instituciones universitarias y centros de investigación. La educación ocupa un lugar clave, con aportes que abordan la formación docente, la inclusión educativa, la participación estudiantil, las trayectorias universitarias, la alfabetización académica y las posibilidades que ofrecen las tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial y el uso de podcasts en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El número incorpora, además, investigaciones orientadas a la gestión universitaria y al desarrollo institucional, junto con estudios que analizan fenómenos vinculados con la psicología, la salud, el lenguaje y la bioética. Estas contribuciones amplían la comprensión de problemáticas actuales mediante enfoques metodológicos diversos y perspectivas teóricas complementarias.

Las ciencias sociales y las humanidades también encuentran un espacio relevante en esta edición. Los trabajos dedicados a la historia puntana, la construcción de la memoria colectiva, las relaciones intergeneracionales y las representaciones de la infancia ponen de manifiesto la importancia de los estudios culturales para comprender los procesos sociales y las identidades que configuran nuestro presente.

En síntesis, los artículos publicados expresan el compromiso de sus autores con la producción de conocimiento riguroso, pertinente y socialmente significativo. Esta pluralidad temática constituye uno de los rasgos distintivos de RevID consolidando un espacio abierto al intercambio académico y a la

circulación de investigaciones que contribuyen al desarrollo científico y al fortalecimiento del vínculo entre la universidad y la sociedad.

¡Que disfruten la lectura!

Esp. Dayana Alfaro

Editora General de RevID

RevID. Revista de Investigación y Disciplinas. Número 14, 2026.
revid.unsl.edu.ar
ISSN: 2683-9040

Egresabilidad en la educación superior, la necesidad de acompañamiento en el Trabajo Final

Degree Completion in Higher Education: The Need for Support in the Final Graduation Project

Silvia Adriana Huarte

silviaadrianahuarte@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (UNSL)-Argentina. Licenciada en Fonoaudiología. Docente e investigadora de las asignaturas Taller de Trabajo Final y Prácticas Preprofesionales de la Lic. en Periodismo, Taller de Tesis de la Lic. en Comunicación Social y Taller de tesis de la Lic. en Producción de Radio y Televisión de la Facultad de Ciencias Humanas.

Ailín Gimenez Lanza

ailingimenezlanza@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (UNSL)-Argentina. Licenciada en Comunicación Social. Periodista Universitaria, Investigadora de prácticas periodísticas y organizaciones. Docente del Taller de Trabajo Final y Prácticas Preprofesionales de la Lic. en Periodismo, Taller de Tesis de la Lic. en Comunicación Social y Taller de tesis de la Lic. en Producción de Radio y TV de la Facultad de Ciencias Humanas.

Resumen

La educación superior en Argentina manifiesta una tensión estructural entre el incremento sostenido de la matrícula (con un crecimiento del 49,2% entre

2005 y 2020) y las dificultades en la permanencia estudiantil, lo que se traduce en bajas tasas de graduación, donde solo el 25,1% de los/as estudiantes egresan en el tiempo estimado.

El presente trabajo analiza las problemáticas expresadas por los/as estudiantes en el trayecto final de las carreras del Departamento de Comunicación de la Universidad Nacional de San Luis. En este sentido, se destaca la implementación de dispositivos nacionales y locales como el Plan de Virtualización y el Programa Egresar (2024) para mitigar la deserción en el último tramo. Estas estrategias promueven la egresabilidad y la obtención del título de grado.

En el análisis de los datos se observan obstáculos vinculados a factores personales, académicos, administrativos y de acompañamiento en las instancias finales. La investigación reflexiona sobre la necesidad del desarrollo de políticas que contemplen tanto las singularidades disciplinares como las trayectorias estudiantiles heterogéneas.

Palabras clave: educación superior; egreso; trabajos finales; comunicación.

Abstract

Higher education in Argentina exhibits a structural tension between the sustained increase in enrollment (with growth of 49.2% between 2005 and 2020) and difficulties in student retention, which translates into low graduation rates, with only 25.1% of students graduating within the expected timeframe.

This paper analyzes the problems expressed by students in the final stages of their studies in the Department of Communication at the National University of San Luis. It highlights the implementation of national and local initiatives such as the Virtualization Plan and the Graduation Program (2024) to mitigate dropout rates in the final stages. Analyzing strategies that

promote graduation is crucial for designing appropriate policies that not only guarantee access to higher education but also the attainment of a degree. The data analysis reveals obstacles related to personal, academic, administrative, and support factors in the final stages of study. The research reflects on the need to develop policies that consider both disciplinary specificities and heterogeneous student trajectories.

Keywords*:* higher education; graduation; final projects; communication.

Introducción

La educación superior en Argentina ha experimentado un significativo aumento en la matrícula de ingreso, pero esta tendencia contrasta con las persistentes bajas tasas de permanencia y graduación (Secretaría de Políticas Universitarias, SPU, 2020). Las investigaciones previas sobre la democratización universitaria se han centrado mayormente en el acceso, dejando relegados los desafíos que enfrentan los/as estudiantes en el tramo medio y, especialmente, en el final de sus carreras.

Según la SPU la oferta educativa obtuvo un crecimiento, dato que se relaciona con la creación de instituciones universitarias durante el periodo 2000-2023. En el año 2020 la matrícula en carreras de pregrado y grado en Argentina fue de 2.318.255 estudiantes, lo que marca un crecimiento del 49,2% en el período 2005-2020**.**

En Argentina, de acuerdo con la información de la SPU (2020), el 38,1% de ingresantes a carreras universitarias en 2019 se desvincularon al año siguiente, es decir durante su primer año de cursada. Respecto a la graduación, en el año 2020 se registró un total de 122.679 egresados/as. De este total, solo el 25,1% logró alcanzar la titulación en el tiempo teórico estimado para cada carrera.

Estos datos resultan alentadores a la hora de pensar los alcances de la educación universitaria en Argentina; sin embargo, se observan limitaciones en relación con la continuidad en las trayectorias que realizan las y los estudiantes universitarias/os. Una de las hipótesis que más peso tiene para explicar el fenómeno es que, aun contando con tasas elevadas de ingreso, las brechas en términos de capital cultural, social y económico atentan contra la permanencia y graduación, en toda la región. El egreso se ha convertido en una preocupación a nivel mundial a partir de considerar como obstáculo a la deserción. En Estados Unidos, esta ronda el 47%, igual que Suecia y Hungría. En Nueva Zelanda y Noruega, es algo más baja: 41%. En Reino Unido, Holanda, República Checa, Eslovaquia, Portugal, México y Polonia, oscila entre 28% y 38%, mientras que, en Japón y Dinamarca, es menor al 20% (Ezcurra, 2013).

La etapa final de la trayectoria académica es crucial para la egresabilidad y a menudo carece de dispositivos de acompañamiento adecuados en comparación con las herramientas disponibles en fases iniciales. Anualmente se ofrecen desde las facultades distintos tipos de becas y pasantías, pero estas siguen siendo insuficientes para el número de estudiantes. La Universidad Nacional de San Luis cuenta con becas de extensión, investigación y docencia y becas generales que incluyen ayuda económica, comedor, residencia estudiantil, entre otras. Éstas se gestionan a través del sistema general de becas.

A partir de la implementación del Plan de Virtualización de la Educación Superior (VES) en 2020, la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) desarrolló un dispositivo específico para el acompañamiento en esta etapa, con foco en tutorías, talleres destinados a estudiantes próximos a egresar o que se encontraban en proceso de trabajo final. Asimismo, la institución desde el 2024 cuenta con el Programa Egresar cuyo objetivo es facilitar la culminación de las carreras de pregrado y grado y la titulación de los/as estudiantes de la universidad, proporcionando un

entorno institucional académico, técnico-administrativo y condiciones adecuadas que permitan a los/as estudiantes finalizar su carrera. (Consejo Superior, Ordenanza N° 35/2024, Art. 2).

En relación con los trayectos de finalización de las carreras universitarias, Steiman (2017) identifica las dificultades de los últimos años de formación académica, señalando la desvinculación de los Trabajos Finales (TF) con la práctica profesional, la prolongación de la duración real de las carreras, la falta de opciones en los formatos de TF y el tiempo excesivo entre la cursada de la última asignatura y la presentación del TF.

Por este motivo, es necesario analizar las trayectorias universitarias para desarrollar políticas académicas, dicha actividad requiere conocer los espacios de formación y de producción de los/as estudiantes, "mucho más en contextos como el actual en Argentina, en el que cada día más estudiantes universitarios/as, realizan su carrera, tratando de compatibilizar sus responsabilidades académicas con las laborales, y en algunos casos, ligadas también a las familiares". (Consejo Directivo Facultad de Ciencias Humanas, OCD 04 - 1 / 2025, p. 3)

La Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata creó una dirección de grado dependiente de la Secretaría Académica, como un espacio de gestión institucional del egreso. Sus tareas son: asesorar a los estudiantes durante las diferentes etapas de la elaboración del Trabajo Integrador Final (TIF); trabajar en planes personalizados de finalización de carrera; asesorar y contactar a estudiantes con profesores/as para rendir sus últimos exámenes finales. La dirección realiza el seguimiento formal, tanto administrativo como académico del proceso de finalización del TIF; coordina charlas, jornadas y talleres acerca de las instancias formales de la elaboración y presentación del TIF; asesora sobre posibles directores de los trabajos finales, entre otras actividades (Viñas y Suárez Baldo, 2020). Las autoras reflexionan acerca de la posibilidad de retomar los estudios por parte de

los/as estudiantes que se habían alejado por cuestiones laborales y la oportunidad que otorgó la virtualidad para concluir la carrera universitaria.

Existen estudios que ofrecen alternativas beneficiosas para repensar las formas de egreso. Carli (2020) analiza los aspectos que contribuyen a finalizar los estudios, con las denominadas "tácticas de persistencia", para referir a ese conjunto de prácticas, acciones y reflexiones que les permitieron a los y las estudiantes sortear dificultades, permanecer y apropiarse de la universidad. Otra acción desarrollada por los/as estudiantes es la conocida como estrategia de "pasilleo", entendido como la búsqueda de información relevante a partir de la consulta con compañeros/as (Petric, 2017, p.14).

Petric (2017) menciona que los escasos egresados que tiene el sistema de educación superior, en relación con los ingresos crecientes de las últimas décadas, parecen indicar que, egresar de la universidad con un título de grado es la excepción para algunos sectores (Barsky, Sigal & Dávila, 2004; Ezcurra, 2013, 2014; García de Fanelli, 2014a, 2015; Rama, 2007 en Petric, 2017). Viñas y Suárez Baldo (2017) afirman que "la dimensión del ingreso y la permanencia son fundamentales para imaginar la posibilidad de un egreso democrático, que directamente va de la mano del derecho a la educación superior". (p.4).

Específicamente en la UNSL, los planes de estudios de las carreras del departamento de comunicación establecen que la carrera de Licenciatura en Comunicación Social requiere la aprobación de 49 asignaturas y la elaboración del trabajo final (Ord 11/09), la Licenciatura en Periodismo 35 asignaturas (Ord 13/09), además del trabajo final, por último, la Licenciatura en Producción de Radio y TV posee una malla curricular de 33 materias más la realización del trabajo final (Ord, 12/09). Este último podrá ser una investigación bajo la modalidad "tesina" o un "objeto de creación", que consiste en un producto comunicacional que integre conocimientos articulados con la especificidad de cada carrera.

En Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, las carreras de comunicación cuentan con un ingreso de 1644 estudiantes desde el año 2014 al 2024; la carrera de Licenciatura en Comunicación Social contó con 442, la Licenciatura de Periodismo: 561 y la Licenciatura en Producción de Radio y TV: 641 (Tabla 1).

Según la Secretaría de Acreditación, Evaluación y Desarrollo Institucional de la UNSL (2022), el porcentaje de egresos es de aproximadamente un 30% según la carrera.

Tabla 1

Número de ingresantes de las carreras de comunicación

Año	**Ingresantes**		
	Lic. en Producción de Radio y TV	Lic. en Periodismo	Lic. en Comunicación Social
2014	66	40	31
2015	73	58	39
2016	71	74	52
2017	53	69	41
2018	55	46	53
2019	55	46	37
2020	39	32	37
2021	55	55	22
2022	50	42	31
2023	59	59	46
2024	65	40	53
Total	**641**	**561**	**442**

Fuente de información: generado por las autoras a partir de datos oficiales de la facultad de ciencias humanas (UNSL).

RevID. Revista de Investigación y Disciplinas. Número 14, 2026.
revid.unsl.edu.ar
ISSN: 2683-9040

El objetivo de este trabajo es visibilizar un tramo clave del trayecto universitario, repensando las condiciones reales de producción académica en carreras de comunicación.

Construcción metodológica y resultados

Para el presente estudio se empleó un enfoque cualitativo y un método de muestreo no probabilístico. La participación estuvo dirigida a estudiantes que se encontraban cursando el trayecto final de las carreras de licenciatura del Departamento de Comunicación, quienes, además de cumplir con este criterio de inclusión, debían manifestar voluntariamente su intención de participar respondiendo el cuestionario.

Se indagó sobre las dificultades presentes en el último trayecto de formación que incluía la aprobación de la última asignatura hasta la realización del trabajo final (Tabla 2). En el estudio participaron 30 sujetos que respondieron un cuestionario con respuestas abiertas entre 2020 y 2023. El análisis de los datos se llevó a cabo a partir de la transcripción de las entrevistas, seguida de un proceso de codificación y segmentación del contenido. Finalmente, las regularidades identificadas permitieron construir categorías centrales y emergentes para la interpretación de los resultados.

Tabla 2:

Expresiones de la dificultades identificadas por los estudiantes

Categoría	Expresiones de la dificultades identificadas por los/as estudiantes/ Descripción	Cantidad de estudiantes
Académica	Dificultades con las correlativas; problemas para cursar y trabajar al mismo tiempo; problemas de horarios de cursada, conflictos con el jurado evaluador; pérdida de tiempo académico por correlatividades. Exigencia en la escritura académica y científica por parte de la institución.	13

Administrativa	Demoras y falta de organización administrativa; tiempos prolongados en aprobaciones; los jurados demoran mucho tiempo en realizar correcciones, dificultades en la comprensión de devoluciones; falta de claridad en las comunicaciones institucionales.	6
Factores personales	Trabajo, maternidad/paternidad, responsabilidades familiares, dificultades para rendir; incompatibilidad de horarios con el cuidado de hijos/as, y otras situaciones personales que dificultan la continuidad académica. Incertidumbre, soledad.	6
Acompañamiento	Falta de institucionalización en el acompañamiento; sensación de soledad académica; abandono o desinterés por parte de los/as directores/as; falta de tiempo o motivación del director/a; escasa empatía docente en la cursada, mala comunicación con los/as docentes; preferencia de los/as docentes en dirigir trabajos de posgrado.	17

Como se puede observar, los/as estudiantes identifican varias dificultades que no están vinculadas con una sola categoría. En este sentido, observamos en la categoría "acompañamiento", que las principales problemáticas estarían relacionada con las prácticas docentes en cuanto a la escasa motivación para asumir la dirección de trabajos finales de grado según los/as entrevistados/as. Según las entrevistas realizadas los estudiantes expresan: "que los directores de tesis sean más compañeros y dediquen su tiempo a los tesista y no los tesistas esperar años a que se dignen acompañarnos en este proceso", "que sea algo más ameno un buen recuerdo y no un calvario que termina cansando al tesista o sintiendo que es una carga para el director de tesis y por lo tanto abandonando la carrera". Este aspecto podría vincularse con la sobrecarga de actividades de la tarea docente, ya que los/as estudiantes refieren a la falta de tiempo de los/as profesores/as.

En la categoría "académica", encontramos dificultades relacionadas con las correlatividades de las asignaturas establecidas en el plan de estudio. En las carreras del Departamento de Comunicación se observa que los/as estudiantes presentan dificultades para cursar y trabajar al mismo tiempo. Esto se debería a que la mayor actividad en los medios de comunicación se concentra por la mañana al igual que la cursada. Por otro lado, los/as entrevistados/as resaltan la demora en la evaluación de sus planes de trabajo final. Asimismo, reconocen la falta de experiencia en la escritura académica y científica.

La categoría "factores personales" (trabajo, maternidad/paternidad, dificultades para rendir) contribuyen al alargamiento de las trayectorias, sin traducirse necesariamente en abandono, pero extenderían el egreso. Además los/as estudiantes expresan sensaciones de soledad e incertidumbre.

Por último, se analiza la categoría "administrativa" donde los/las estudiantes enfatizan las demoras en los expedientes; tiempos prolongados en los circuitos de aprobación y dificultades en la modalidad de la devolución que afectaría la comprensión de las observaciones y sugerencias de los/las jurados.

Este análisis evidencia que existen factores individuales, propios de cada recorrido estudiantil donde confluyen aspectos personales; y factores contextuales que se relacionan con las dinámicas institucionales donde está implícita la práctica docente.

Este proceso de finalización de los estudios universitarios presenta un nuevo desafío para los/as estudiantes, ya que se alejan de las aulas y de la vida cotidiana universitaria. La responsabilidad, la autonomía y la constancia son características necesarias para concluir el trayecto universitario. Sin embargo, los estudiantes suelen interpretar esta situación como una sensación de incertidumbre, dificultad, soledad y manifiestan carecer de un adecuado acompañamiento por parte del cuerpo docente. Por ello,

consideramos fundamental implementar tutorías, seminarios o espacios de orientación que apoyen la realización del trabajo final con el fin de enriquecer la experiencia formativa.

El acompañamiento permite detectar y abordar las dificultades específicas que puedan surgir durante el proceso, facilitando el cumplimiento de los objetivos académicos y evitando retrasos o frustraciones innecesarias. Los/as directores/as o co directores/as deben fomentar la motivación y el compromiso del estudiante, proporcionándole un espacio donde aclarar dudas y ajustar su trabajo en función de sus objetivos.

Conclusiones

Este trabajo argumenta la necesidad de implementar políticas de egreso que contemplen tanto las singularidades disciplinares como las trayectorias estudiantiles heterogéneas.

Los/as estudiantes manifestaron la importancia de contar con un acompañamiento continuo durante la realización del trabajo final. Dicha estrategia sería clave para fortalecer el proceso de egresabilidad. Este acompañamiento no solo favorece la consolidación de conocimientos y habilidades específicas, sino que también impulsa el desarrollo de competencias y fomenta la articulación entre la formación académica y las demandas laborales.

El análisis nos permite pensar algunas estrategias que posibiliten la concreción de la formación de grado. En este sentido, observamos la necesidad de adecuar las prácticas docentes e institucionales a los nuevos perfiles estudiantiles. Asimismo, institucionalizar el egreso requiere que las políticas académicas reconozcan que los/as estudiantes actuales deben compatibilizar responsabilidades académicas con laborales y familiares.

Por otro lado, la virtualización utilizada por la gestión institucional les da la oportunidad de retomar y finalizar la carrera a aquellos/a estudiantes que se alejaron de la universidad por diversas cuestiones. Esta herramienta podría ser pensada de forma asincrónica para flexibilizar el cursado de distintos trayectos.

El seguimiento cercano de los/as docentes durante la elaboración del trabajo final contribuiría a que los/as futuros/as egresados/as sean capaces de afrontar desafíos reales en su realización. Este acompañamiento contribuye, asimismo, a fortalecer la confianza del/la estudiante en sus capacidades, promoviendo un aprendizaje autónomo pero siempre respaldado por la guía del/la docente.

En el mismo orden de ideas, la participación de los/as estudiantes en los proyectos de investigación, constituye una herramienta para la adquisición de marcos teóricos, formas de trabajo y relacionamiento con otros/as que también investigan.

En relación a los/as docentes, es clave generar espacios de formación en temas vinculados a la dirección de trabajos finales. Asimismo, se deben generar articulaciones horizontales entre asignaturas para abordar las problematizaciones planteadas por los/as estudiantes. Por otro lado, resulta fundamental promover la participación estudiantil en la instancia de presentación pública de trabajos finales de modo que puedan dimensionar la complejidad del trabajo y sus posibilidades reales de ejecución.

Finalmente, observamos que las cifras de los/as estudiantes que abandonan o retrasan su egreso en las instituciones educativas superiores siguen siendo elevadas. Ante este escenario cabe interrogarse qué factores determinan la permanencia en el sistema universitario más allá de las políticas institucionales implementadas. Por consiguiente, resta explorar las categorías que nos ayuden a comprender las dificultades intervinientes, por lo que surgen los siguientes interrogantes: ¿qué características presentan los

contextos familiares de los/as estudiantes que concluyen su carrera? ¿Por qué algunos estudiantes pueden persistir en las mismas instituciones donde tantos no continúan o demoran largamente su egreso? Y, más específicamente, ¿qué dimensiones se ponen en juego para egresar en el tiempo que estipula el plan de estudios?

Referencias bibliográficas

Aldana de Becerra, G. M., Morales González, F. A., Aldana Reyes, J. E., Sabogal Camargo, F. J., y Ospina Alfonso, A. R. (2008). Seguimiento a egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior. *Revista Teoría y Praxis Investigativa*, *3* (2) Centro de Investigación y Desarrollo (CID) Fundación Universitaria del Área Andina. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulocodigo=3701001

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública.* Siglo Veintiuno Editores. https://www.enarg.com.br/wp-content/uploads/2019/03/CARLI.-El-estudiante-universitario.pdf

Consejo Directivo Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (2025). *Ordenanza 04 - 1 / 2025*, p. 3 http://digesto.unsl.edu.ar/docs/202505/20250530102605_29853.pdf

Consejo Superior de la Universidad Nacional de San Luis. (2024). *Ordenanza CS-35/24*. http://digesto.unsl.edu.ar/docs/202411/20241128130403_3445.pdf:text=QueelobjetivodeEGRESAResfacilitar

Ezcurra, A. M. (2013) *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial.* Universidad Nacional de General Sarmiento. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33641

Petric, N. S. (2017). *La trama del egreso a término: un estudio en egresados de universidades de gestión estatal de la región Centro [en línea]*. Tesis de Doctorado, Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y

Psicopedagogía. http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/trama-egreso-termino-estudio.pdf

Sanseau, M., Sánchez Cestona, J., y Calio, S. (2023) Permanencia de las y los estudiantes en la universidad. Editado por Caucia, M. *CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.* https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/PermanenciaEstudiantesUniversidad.pdf

Secretaría de Acreditación, Evaluación y Desarrollo Institucional. Universidad Nacional de San Luis (2022) *Informe de autoevaluación institucional*. http://acreditacion.unsl.edu.ar/ei/uploads/documentos/Autoevaluacion_Institucional.pdf

Secretaría de Políticas Universitarias (2020) *Políticas del sistema universitario 2020 - 2023.* https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios

Steiman, J. (2017) Las prácticas de enseñanza en la educación superior: Un enfoque teórico-Analítico. *Hologramática, 2*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. XIV, Número 26 pp 115- 153. ISSN 1668-5024 www.hologramatica.com.ar

Viñas, R. y Suárez Baldo, C (2020) La gestión del egreso universitario. Diagnóstico y planificación de estrategias y herramientas comunicacionales para la gestión del egreso universitario, en contexto de crisis. *Actas de Periodismo y Comunicación, 6*, (2), ISSN 2469-0910. Universidad Nacional de La Plata. http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actasFPyCS.

Recibido: 11/02/2025
Aceptado: 05/06/2026

Cómo citar este artículo
Huarte, S. A., & Gimenez Lanza, A. (2026). Egresabilidad en la educación superior: La necesidad de acompañamiento en el trabajo final. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 14, pp. 10-24

La Extensión en la Universidad: una experiencia pedagógica de articulación de las lenguas extranjeras entre Nivel Medio - Universidad para la comprensión lectora como parte de la alfabetización académica

University Outreach: a pedagogical experience to articulate foreign language learning between Secondary and Higher Education for reading comprehension within academic literacy

Liliana Waicekawsky

lilianaw@email.unsl.edu.ar

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (UNSL)-Argentina. Docente e investigadora.

Maria Fernanda Vidal

fvidal@email.unsl.edu.ar

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (UNSL)-Argentina. Docente e investigadora.

Gisela Jaqueline Milagros Silvestri

gjmsilvestri@email.unsl.edu.ar

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Docente e investigadora.

Resumen

El presente trabajo describe y fundamenta un proyecto de Servicios a la Comunidad del Instituto de lenguas (ILen) desarrollado por docentes del Área 10 "Lenguas Extranjeras" de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). El proyecto tiene como eje central la enseñanza de la comprensión lectora entendida como un proceso continuo, articulado y espiralado, que propone articular habilidades específicas desde el último año del nivel medio con las asignaturas de inglés, francés, portugués e italiano que se dictan en Área 10. El encuadre teórico del proyecto se centra en tres ejes fundamentales; el concepto de alfabetización académica (Carlino, 2003, 2005), el modelo interactivo-transaccional de comprensión (van Dijk & Kintsch, 1983; Goodman, 1976, 1996) y el concepto de la lectura procesual (Hall, 2007). La propuesta se fundamenta en la hipótesis de que las dificultades de comprensión en lengua extranjera guardan relación con deficiencias preexistentes en la comprensión lectora en lengua materna. Asimismo, el proyecto articula instancias diagnósticas, diseño colaborativo de materiales didácticos, implementación en aula y evaluación metacognitiva en proceso. Se espera que los resultados contribuyan a la formación de lectores autónomos, capaces de responder a las exigencias académicas de la universidad.

Palabras clave: extensión a la comunidad; comprensión lectora; alfabetización académica; articulación nivel medio-universidad; lenguas extranjeras

Abstract

This paper describes and sets out the rationale for a Community Service project run by the Instituto de Lenguas (ILen), developed by lecturers from Área 10 'Lenguas Extranjeras' within the Facultad de Ciencias Humanas (FCH) at the Universidad Nacional de San Luis (UNSL). The project centres on the

teaching of reading comprehension, understood as a continuous, coordinated and spiral-shaped process, which aims to integrate specific skills from the final year of secondary school with the English, French, Portuguese and Italian courses taught in Área 10. The theoretical framework of the project centres on three fundamental pillars: the concept of academic literacy (Carlino, 2003, 2005), the interactive-transactional model of comprehension (van Dijk & Kintsch, 1983; Goodman, 1976, 1996) and the concept of processual reading (Hall, 2007). The proposal is based on the hypothesis that difficulties in understanding a foreign language may be related to pre-existing deficits in reading comprehension in the mother tongue. The project presented here combines diagnostic assessments, collaborative design of teaching materials, classroom implementation and ongoing metacognitive evaluation. The results are expected to foster the development of autonomous and competent readers, capable of meeting the academic demands of the university.

Keywords: community outreach; reading comprehension; academic literacy; secondary-to-university transition; foreign languages;

Contextualización institucional

El presente proyecto se enmarca dentro del Área 10 "Lenguas Extranjeras", dependiente del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Dicha universidad , como institución pública de educación superior, alberga en su seno diversas prácticas y comunidades discursivas que requieren, cada vez con mayor urgencia, una reflexión sistemática sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles de transición; es decir, en el nivel medio. El Área 10 tiene a su cargo el dictado de cursos de idiomas —inglés, francés, portugués e italiano— que forman parte de las mallas curriculares de todas las carreras de la Facultad. Dichos cursos tienen como propósito central facilitar la comprensión lectora en Lengua Extranjera (LE),

habilidad fundamental para acceder a bibliografía especializada, elaborar trabajos académicos y desempeñarse profesionalmente.

Este proyecto forma parte de un Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO 04-0823) denominado "La gobernanza lingüística en los procesos de internacionalización en la Universidad Nacional de San Luis: aportes desde el Área 10 'Lenguas Extranjeras' y el Instituto de Lenguas (ILen)", lo que garantiza coherencia epistemológica y metodológica entre las funciones sustantivas de docencia, extensión e investigación universitaria.

Introducción

La problemática de la comprensión lectora en la cultura académica universitaria constituye una preocupación transversal para quienes abordan la enseñanza de distintas disciplinas en el nivel superior, y de manera muy particular para los docentes de español y lenguas extranjeras. El ingreso a la vida universitaria implica adentrarse en una comunidad con sus propios códigos, géneros discursivos y prácticas sociales ajenas a las realidades del nivel medio.

En el ámbito universitario, los cursos de idiomas del Área 10 tienen como objetivo enseñar a leer textos auténticos escritos en lenguas extranjeras (LE) sobre temáticas de especialidad. Esta habilidad es esencial para comprender distintos tipos de textos tanto para la elaboración de trabajos académicos de las distintas disciplinas como para el ejercicio profesional. Sin embargo, nuestra experiencia docente revela que los obstáculos que los estudiantes enfrentan en la comprensión en LE no son exclusivamente lingüísticos, sino que se originan, con frecuencia, en dificultades previas de comprensión en su propia Lengua Materna (LM).

Desde un contexto exolingüe —donde la distancia geográfica, lingüística y cultural con los países de habla extranjera es considerable y el uso del idioma queda circunscripto al ámbito académico—, el proceso de comprensión en LE

resulta doblemente complejo para los estudiantes. Es, precisamente, en este escenario que surge la pregunta de investigación que orienta el presente proyecto:

> *¿La problemática de la comprensión en lengua extranjera que se manifiesta en los estudiantes de las asignaturas de idiomas curriculares deviene, efectivamente, de las dificultades de comprensión en lengua materna?*

Esta pregunta motiva el diseño de una propuesta pedagógica que articule, de manera sistemática, intencional y registrada, la enseñanza de la comprensión lectora desde el último año del nivel medio con las asignaturas de LE en el nivel universitario.

Marco teórico-conceptual

En las últimas décadas el concepto de alfabetización académica o literacidad académica se ha consolidado como marco para ampliar la mirada sobre lo que significa leer y escribir en el ámbito universitario. Carlino (2005) acuña el término para describir el conjunto de acciones tendientes a fortalecer las habilidades conceptuales y discursivas propias de los campos del saber (Vélez et al., 2010, p. 120). En otras palabras, la alfabetización académica alude a la enseñanza de un "conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de los textos requeridos para aprender en la universidad" (Carlino, 2003, p.410). Un aspecto fundamental que subraya Carlino (2003) es que leer en la universidad implica complejas operaciones cognitivas situadas en culturas académicas específicas, las cuales no pueden ni deben darse por adquiridas en niveles anteriores de la educación formal. De allí que la enseñanza explícita de estas prácticas sea no sólo legítima, sino indispensable. Asimismo, en su artículo Alfabetización Académica diez años después, Carlino (2013) propone una

reconceptualización del concepto de alfabetización académica y la define como:

> …las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional [...], precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. [...] Ahora bien, la fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir- de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento-no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización académica es una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido en la educación superior [...]. (Carlino, 2013, p. 371)

La importancia de la enseñanza explícita de lectura y escritura académica en el ámbito universitario requiere, entonces asumir el aprendizaje de convenciones que deben ser enseñadas de modo sistemático y continuo en el nivel superior y durante el desarrollo de la vida profesional. Las actualizaciones de los conceptos presentados añaden la necesidad de un trabajo que deben realizar de modo coordinado docentes e instituciones y que excede a los alumnos exclusivamente como se planteaba años anteriores. Asimismo, la autora resalta que no es posible alfabetizar a los estudiantes universitarios en un solo curso, sino que la enseñanza de habilidades académicas debería implementarse en todas las asignaturas de modo sostenido y como parte de una política institucional.

La lectura y escritura académica requiere de un proceso de comprensión profundo. De este modo, la presente propuesta toma los conceptos de Judith W. Irwin (1991), quien incluye dentro de este proceso los conocimientos

previos, las pistas lingüísticas y el contexto como factores esenciales para la atribución de significados a un texto. Según esta perspectiva, un lector eficiente selecciona conscientemente distintos tipos de procesos cognitivos para decodificar información mediante la selección de estrategias discursivas apropiadas. A esta concepción se suma el enfoque interactivo-transaccional, según el cual lector, texto y contexto se fusionan en un proceso estratégico, flexible y único de relaciones semánticas y de construcción de significado (van Dijk & Kintsch, 1983; Dubois, 1996; Goodman, 1976, 1996). Desde este enfoque, la comprensión lectora presupone un sujeto activo que utiliza estrategias apropiadas para convertirse en un lector autónomo, capaz de actuar de acuerdo con los requerimientos específicos de la tarea para que se produzca un aprendizaje significativo. Cubo de Severino (2005) define las estrategias como "procesos flexibles orientados a una meta, que operan en varios niveles simultáneamente e interactúan entre sí en distintos momentos del procesamiento" (Ferreri, s.f.). En consecuencia, las estrategias que utilizan los y las estudiantes están intrínsecamente relacionadas con los objetivos de lectura que se plantean en cada situación.

Con el fin de caracterizar la alfabetización académica en el nivel universitario, Hall (2007), propone el desarrollo de lo que se denomina lectura procesual como una modalidad que guía al lector en el proceso de construcción de sentidos. Desde este planteo, las estructuras de los textos académicos son las que deben ser enseñadas explícitamente para posibilitar la construcción de los significados que necesita elaborar un estudiante universitario. En el mismo sentido, Rosales y Jacob (2014) afirman que es necesario enseñar comportamientos de lectura específicos y apropiados al contexto académico-universitario, promoviendo habilidades de lectura acordes con las exigencias de un ámbito totalmente nuevo para el estudiante ingresante.

> Hall (2007) defiende la enseñanza de lectura procesual en este ámbito cuyas actividades

guían al lector en el proceso de construcción de sentidos y enseñan a advertir que hay modos de decir que se relacionan con el funcionamiento del lenguaje materializado en cada texto. En estas prácticas de lectura procesual se asume que los modos de decir de los textos se constituyen a través de diferentes estrategias lingüísticas. Son precisamente esas formas propias de los textos académicos las que tienen que ser enseñadas, a fin de que los estudiantes puedan usarlas estratégicamente en la construcción de significados. (Rosales et. al., 2014, p. 31)

Por lo tanto, la importancia de comprender que los textos académico-científicos que se abordan en el nivel universitario presentan obstáculos para la comprensión cuyo aprendizaje no debe darse por enseñado y aprendido en niveles previos de la educación formal. El estudiante universitario debe entonces, aprender a realizar operaciones cognitivas complejas en un nuevo ámbito de prácticas académicas.

La propuesta se configura como un programa continuo que comienza en el último año del nivel medio, continúa en el curso de ingreso universitario y luego se retoma en las asignaturas de inglés, francés, portugués e italiano del Área 10. Este diseño responde al convencimiento de que la enseñanza para la comprensión debe entenderse como un proceso continuo, articulado y pautado, orientado a la formación de lectores autónomos y críticos con capacidad de seleccionar distintas estrategias, extrapolarlas a diversos contextos y aplicarlas según los requerimientos situacionales en que los y las estudiantes se desempeñarán como futuros profesionales.

Bajo estas premisas, la propuesta de trabajo que se presenta contempla los conceptos expuestos y entiende la comprensión lectora como un proceso cíclico, recursivo y cooperativo que procura hacer visible el pensamiento de los estudiantes, su autoevaluación y reflexión permanente y permite transferir los recursos y estrategias de lectura en LM a otros textos y a otra

lengua, en un movimiento espiralado que avanza en complejidad y busca la autonomía.

Articulación nivel medio – universidad

La idea de articulación entre la escuela media y la universidad no es nueva (Seré, 2016), pero es una temática que necesita ser puesta en el centro de la educación debido a los altos índices de desgranamiento y deserción en el ámbito de la educación superior. Pogre et al. (2017) distinguen tres posibles perspectivas desde donde comprender este proceso. La primera refiere a articulaciones desde Proyectos de Extensión que se dirigen hacia la escuela no desde una perspectiva paternalista —donde la universidad detenta el saber y la escuela es mera "beneficiaria"— sino desde una lógica de integración secuenciada y planificada de actividades entre ambas instituciones participantes. La segunda remite a experiencias como un "puente propedéutico", donde la universidad prepara a los estudiantes para la vida académica sin que esto implique concebir a la institución universitaria como "compensadora" de las problemáticas de la escuela media.

El tercer enfoque —con el que este proyecto se alinea explícitamente— concibe la articulación como un trabajo de interacción genuina en la cual

> la Universidad se acerca a la escuela secundaria porque es en este acercamiento que la universidad comprende mejor cómo reformular su propia propuesta pedagógica y el trabajo compartido es una base para repensar la enseñanza universitaria con el fin de contribuir con ese proceso…(Pogre et al., 2017, p. 7)

El proyecto de articulación que se presenta en este artículo implica un trabajo colaborativo con objetivos académicos compartidos que demanda un seguimiento articulado, intencional, formal y registrado entre ambas instituciones.

El proyecto parte de la hipótesis de que los obstáculos que se presentan para la enseñanza de la comprensión en LE son el resultado, en gran medida, de las dificultades en la comprensión lectora en LM. Nuestra experiencia como docentes en el nivel medio y superior ha demostrado que, cuando los estudiantes acceden a la universidad parecen no estar familiarizados con las prácticas discursivas de las comunidades académico-científicas a las que van a incorporarse. En este sentido, observamos que los géneros académicos como el artículo científico, la monografía, el manual universitario o la reseña bibliográfica representan territorios discursivos desconocidos para la mayoría de ellos.

Objetivo general

Asesorar y acompañar a los docentes del último año del nivel medio en la elaboración de material didáctico, selección y evaluación de textos académicos con el fin de articular el abordaje y estrategias que la lectura comprensiva requiere en el nivel superior.

Objetivos específicos

- Relevar las dificultades reales de comprensión lectora en LM y en LE en los estudiantes de nivel medio e ingresantes.
- Diseñar, en forma colaborativa con los docentes de las instituciones de nivel medio participantes, secuencias didácticas orientadas al desarrollo de estrategias de comprensión lectora.
- Implementar las secuencias diseñadas en los contextos áulicos del nivel medio.
- Evaluar el impacto de la propuesta en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

- Promover la reflexión metacognitiva sobre los procesos de lectura en los actores involucrados.

Instituciones participantes

La propuesta se implementó inicialmente en el Colegio N° 13 "Profesor Roberto Moyano", ubicado en la ciudad de Juana Koslay, San Luis y contó con la participación activa de su cuerpo directivo, encabezado por la Directora Mg. Analía Magdalena Zaldua. Luego se implementó en el Colegio N° 38 Marie Curie de la ciudad de San Luis, con el aval de la directora, Prof. Débora Calleja y la docente de inglés de sexto año, Prof. María Belén Calderón Reta.

Diseño metodológico

Este proyecto adopta un enfoque metodológico cualitativo-interpretativo con componentes cuantitativos, propio de la investigación-acción en contextos educativos. La perspectiva metodológica privilegia la reflexión docente, el trabajo colaborativo entre equipos de distintos niveles del sistema educativo y la sistematización de las prácticas de enseñanza.

Etapas del proyecto

La propuesta se desarrolló en un período de un cuatrimestre (agosto-noviembre), con encuentros presenciales quincenales en las instituciones mencionadas. Las etapas previstas fueron las siguientes:

- Etapa diagnóstica: relevamiento de escuelas interesadas en el proyecto; entrevistas iniciales con docentes de las instituciones de nivel medio para indagar las necesidades específicas de cada institución.
- Etapa de diseño: elaboración colaborativa de material didáctico entre el equipo universitario y los docentes de idiomas de las escuelas

participantes; selección de herramientas y estrategias para el trabajo áulico.

- Etapa de implementación: desarrollo de las secuencias didácticas en los espacios áulicos previstos en el último año del nivel medio.
- Etapa de evaluación y cierre: aplicación de encuestas post-intervención para indagar sobre los alcances de la propuesta; elaboración de un informe final que sistematice los resultados y extraiga conclusiones para la mejora del proceso.

Estrategias de evaluación

El proceso de aprendizaje fue monitoreado a través de actividades individuales y grupales que favorecieron el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo. La evaluación se realizó en proceso, mediante actividades con instancias grupales e individuales. Los resultados definitivos de la puesta en marcha de la propuesta se evaluarán mediante actividades de reflexión metacognitiva con todos los participantes involucrados. Esta evaluación permitirá comparar el punto de partida con los logros alcanzados y retroalimentar continuamente el proceso de diseño y mejora de la propuesta.

Implementación y resultados parciales de la propuesta

La primera etapa del proyecto se llevó a cabo en ambas instituciones y consistió en un relevamiento de las escuelas interesadas en el proyecto. Posteriormente se concertó una reunión con los directivos de ambas instituciones con el objetivo de presentar los alcances del proyecto y la secuencia prevista para llevarlo a cabo. Durante la segunda etapa se acordaron reuniones con las docentes de inglés para la selección y elaboración de material didáctico teniendo en cuenta las necesidades e intereses del estudiantado. La tercera etapa se implementó en el Colegio

N°38 donde se elaboró una guía de trabajo para los cursos de 6to año de nivel secundario como material didáctico. En general, la propuesta ha sido muy bien recibida tanto por directivos como por los docentes de inglés involucrados quienes manifestaron un gran interés en la articulación para la comprensión lectora como parte de la alfabetización académica. Ambos grupos reconocen una falta de articulación entre nivel medio y universidad lo que se considera como un obstáculo a futuro para el acceso y permanencia de los estudiantes en la universidad.

Alcances y proyecciones

La comprensión lectora en LE en el ámbito universitario no puede pensarse de manera aislada ni reducirse a una cuestión lingüística o metodológica circunscripta a las asignaturas de idiomas. Es, más profundamente, un problema de articulación entre niveles educativos, de formación en estrategias de lectura desde etapas tempranas y de construcción de una cultura lectora académica que trasciende las disciplinas.

El proyecto aquí presentado propone un modelo de intervención pedagógica que reconoce la complejidad de la problemática. La apuesta por la articulación nivel medio-universidad, el trabajo conjunto entre equipos docentes de distintos niveles y la enseñanza explícita de estrategias de comprensión en LM como plataforma para la transferencia a la LE constituyen los pilares de una propuesta que, sin pretender ser definitiva, busca contribuir a la mejora de las trayectorias académicas de los estudiantes de la UNSL.

En línea con Nayar (2010), la articulación implica un proceso que debe estar sustentado en una política institucional compartida, dentro de la cual las instituciones tienen el deber de trabajar conjuntamente para promover acciones que eleven la formación académica de sus estudiantes y faciliten su transición y desempeño en el nivel educativo superior.

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. Educere, 6(20), 409-420. Universidad de los Andes.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P., (2013). Alfabetizacion Académica Diez Años Después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), 355-381.

Cubo de Severino, L. (2005). Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora. El Copista.

Dubois, M. E. (1996). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Aique.

Ferreri, E. (s.f.). Estrategias compensatorias en el proceso de lectura de una LE: un recorrido teórico hacia una implementación práctica. Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: https://fcf.unse.edu.ar/eventos/eici-2015/contenido/pdf/02.pdf

Goodman, K. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. En H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), Theoretical models and processes of reading (pp. 497–508). International Reading Association.

Goodman, K. (1996). On reading. Heinemann.

Hall, B. (2007). Lectura y escritura en la universidad. Una propuesta para el aprendizaje de la literacidad académica. UNLU.

Irwin, J. W. (1991). Teaching reading comprehension processes (2.ª ed.). Prentice Hall.

Nayar, A. J. (2010). La articulación entre escuela secundaria y universidad. Disponible en https://silo.tips/download/la-articulacion-entre-escuela-secundaria-y-universidad

Pogre, P., De Gatica, A., García, A. L. y Poliak, P. N. (2017). Estrategias de vinculación entre la universidad y la escuela secundaria: sentidos e imaginarios. YIES.

Rosales, P. y Jacob, M. (2014). Comprensión y producción de textos en la universidad. Homo Sapiens.

Seré, F. (2016). Leer y escribir en todas las carreras [Ponencia]. V Congreso JUMIC (Jóvenes, medios, industrias culturales): Jóvenes y emprendimientos: desafíos en tiempos de reconfiguraciones de los estados latinoamericanos. Universidad Nacional de La Plata.

van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. Academic Press.

Vélez, G. Bono, A. Cortese, M., Domínguez, G., Jakob, I., Ponti, L. (2010). Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Recibido: 31 /03/2025
Aceptado:23/06/2026

Cómo citar este artículo
Waicekawsky, L., Vidal, M. F., & Silvestri, G. J. M. (2026). La extensión en la universidad: Una experiencia pedagógica de articulación de las lenguas extranjeras entre nivel medio y universidad para la comprensión lectora como parte de la alfabetización académica. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 14, pp. 25-39

Accesibilidad y estudiantes sordos/as e hipoacúsicos/as: Del derecho a la práctica en el ámbito educativo

Accessibility and Deaf and Hard-of-Hearing Students: From Rights to Practice in Educational Settings

Pamela Patricia Guardia Nuñez

pguardia@email.unsl.edu.ar

Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y de la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UnVime). Especialista en Educación Superior. Especialista docente de nivel superior en enseñanza de la matemática en el nivel primario. Profesora de Educación Especial. Es integrante de proyectos de investigación referidos a la educación inclusiva y accesibilidad desde el año 2006. También dirigió proyectos de investigación desde el año 2023 hasta la actualidad. Asimismo, es asesora de instituciones en relación a la inclusión educativa e integrante de Programas de extensión destinados a la atención de niños/as sordos/as e hipoacúsico/as de 0 a 14 años.

Resumen

Este escrito desarrolla una revisión bibliografía acerca de la accesibilidad como un derecho de estudiantes sordos e hipoacúsicos/as en el ámbito educativo y se enmarca en las actividades que se realizaban en el Proyecto de Investigación Consolidado 04-1220, ya finalizado en el año 2025: "Inclusión de personas con discapacidad. Accesibilidad. Interrelaciones entre salud y educación", perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis y que tendrán continuidad con el nuevo

Proyecto denominado "Educación inclusiva y entornos accesibles: un compromiso de construcción colectiva", a partir del corriente año.

Dicho objeto de estudio es una de las problemáticas actuales en los procesos de inclusión educativa en su carácter de derecho que permitirá que a partir del acceso a los contenidos, el/la estudiante pueda comenzar su proceso de construcción de conocimientos. Sin embargo, las instituciones educativas son ambientes cuyas condiciones acústicas y de comunicación pueden restringir este acceso, convirtiéndose en barreras al aprendizaje y a la participación.

Es por esto que realizar una revisión bibliográfica sobre de este tema valorándolo como un derecho de los/las estudiantes, puede aportar conocimiento acerca de cómo se configura la accesibilidad en el ámbito educativo. Esto permitirá reflexionar sobre las prácticas y generar propuestas educativas que garanticen los derechos, contribuyendo con orientaciones adecuadas y ajustadas a las necesidades pedagógicas, comunicacionales y auditivas de los/las estudiantes, tendientes a propiciar verdaderas trayectorias educativas integrales.

Palabras clave: accesibilidad; sordos; hipoacúsicos; inclusión educativa

Abstract

This paper develops a literature review on accessibility as a right of deaf and hard-of-hearing students within the educational context and is framed within the activities carried out in the Consolidated Research Project 04-1220, concluded in 2025: "Inclusion of persons with disabilities. Accessibility. Interrelationships between health and education," belonging to the Faculty of Human Sciences at the National University of San Luis, and which will continue through the new project entitled "Inclusive education and accessible environments: a commitment to collective construction," starting this year.

This object of study constitutes one of the current challenges in educational inclusion processes, understood as a right that enables students, through access to content, to begin their process of knowledge construction. However, educational institutions are environments whose acoustic and communicative conditions may restrict this access, thereby becoming barriers to learning and participation.

For this reason, conducting a literature review on this topic, valuing it as a right of students, can contribute knowledge about how accessibility is configured within the educational field. This will allow for reflection on practices and the generation of educational proposals that guarantee rights, contributing with appropriate guidance tailored to the pedagogical, communicative, and auditory needs of students, with the aim of fostering truly comprehensive educational trajectories.

Keywords: accessibility; deaf; hard-of-hearing; educational inclusion

¿Por qué es necesario hablar de accesibilidad?

En la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006), en Argentina Ley 26378 (2008), el artículo 24 se centra en la educación inclusiva como medio para hacer efectivo el derecho universal a la educación.

En consonancia con lo anterior la accesibilidad, mencionada en el artículo 3 como uno de los principios de la CDPD (2006), también es definida en el artículo 9 como un derecho que debe ser asegurado por los Estados de forma tal que las personas puedan vivir de manera independiente y participar en todos los aspectos de la vida cotidiana de manera plena. En este sentido, se convierte en primordial al considerar la necesidad de acceder visualmente o acústicamente, depende el caso, a los contenidos como un primer paso en el proceso de aprendizaje. Si el acceso no es asegurado como puerta de entrada, será imposible la construcción de conocimientos.

Desde esta perspectiva, en el ámbito educativo es fundamental una profunda reflexión sobre este tema que propicie la posibilidad de planificar acciones tendientes a brindar respuestas apropiadas y ajustadas a los/las estudiantes, asegurando el derecho a una trayectoria educativa integral.

Tal como menciona Valdez (2017):

> "El sistema educativo no es impermeable a los cambios que promueven las nuevas políticas de derechos humanos vinculadas a la realidad de las personas con discapacidad. Por supuesto que los cambios y transformaciones suponen procesos complejos sobre los que intervienen diversos factores" (p. 2).

A partir de lo planteado por el autor, surge la necesidad de indagar y analizar la accesibilidad como una manera de hacer efectivo el derecho a la educación como derecho humano.

Estas reflexiones y análisis consecuentes, llevan a pensar en algunos/as protagonistas del acto educativo en el proceso de inclusión: docentes que, en ocasiones, no conocen las implicancias de las formas de comunicación ni de la percepción auditiva de sus estudiantes en ámbitos ruidosos como el educativo o que no advierten la necesidad del uso de estrategias adecuadas para asegurarles el acceso visual o acústico a los contenidos que se dictan. Por otro lado, estudiantes que a pesar de ser sujetos de derechos educativos, no son considerados de manera integral y en el aula deben desplegar todas las estrategias posibles para comprender aunque sea una parte de los contenidos.

Es aquí donde se puede apreciar la necesidad de interpelar las prácticas de enseñanza y las concepciones acerca de ellas e instaurar prácticas accesibles que limiten las barreras al acceso, aprendizaje y la participación.

Por esta razón, surge la inquietud de reflexionar sobre la accesibilidad en este ámbito, ya que los/las estudiantes, aun contando con equipamiento auditivo

o con un intérprete de Lengua de Señas (LS) que los acompañe en el aula, necesitan de estrategias y abordajes ajustados para asegurar sus derechos educativos.

Antecedentes sobre el tema

Si bien existen algunas tesis y trabajos tanto de investigación como teóricos sobre la inclusión educativa de estudiantes sordos e hipoacúsicos/as, en relación específicamente a la accesibilidad en el ámbito educativo se encuentran pocos antecedentes.

Es necesario tener en cuenta que la accesibilidad como derecho, se desarrolla en la CDPD (2006) y se basa en el modelo social (Palacios, 2008), en donde se empieza a considerar la interacción de las personas con el medio, las barreras y por ende la necesidad de entornos accesibles. Antes de esta época, la mirada estaba más bien relacionada con modelos de rehabilitación, en donde la accesibilidad como derecho no era tenida en cuenta ni la persona con discapacidad como un sujeto de derecho sino más bien de asistencia.

De la bibliografía a la que se tuvo acceso, se mencionan en este apartado los escritos más relevantes.

Entre ellos, Espíndola Jiménez (2015) desarrolla pautas para aplicar en los entornos considerando la Accesibilidad Auditiva (AA) en España. En este libro, el autor recopila aspectos que ayudan a mejorarla, teniendo en cuenta el diseño universal. Expresa:

> (…) "Es necesario fomentar correctamente la comunicación visual, mediante gráficos, íconos y señales fácilmente visibles y localizables, con el adecuado contraste entre figura y fondo. Además, se deberá tener en cuenta que toda información que se ofrezca de forma auditiva también debe hacerse de forma visual, de modo que

cualquier persona con discapacidad auditiva reciba la información en igualdad de condiciones" (p. 39).

Se desarrollan aspectos que atañen al ámbito educativo tales como la ubicación en el aula, las características de los textos, entre otras.

La tesis doctoral de López (2016) también se refiere a la accesibilidad en aspectos generales y aborda la adaptación personal – entorno en España y Europa. Al respecto, el autor expresa:

> Podemos concluir que el principal objetivo de esta investigación ha sido contribuir a caracterizar la accesibilidad física al medio construido como una expresión de las teorías de ajuste persona-entorno y comprobar su relevancia en las decisiones de los hogares de la población de tercera edad o con discapacidad. Y que en segundo lugar se ha querido analizar cómo éste enfoque teórico se ha plasmado en las políticas y normativas de accesibilidad, así como las características de los instrumentos que se han desarrollado para su promoción (p. 14).

En cuanto a la accesibilidad y específicamente su relación con la inclusión, Grzona (2014) define a la accesibilidad educativa como el desarrollo de las acciones por parte de la institución con el propósito de eliminar las barreras y de esta manera reconocer el derecho a la individualidad de cada estudiante. Esta autora parte de la idea de que la inclusión educativa posibilita que se cumpla el derecho a la diversidad entre los/las estudiantes.

El documento de las autoras Katz y Miranda (2021) ofrece orientaciones para estudiantes con hipoacusia en el ámbito educativo superior. En dicho documento no se aborda específicamente la accesibilidad, pero desarrolla en forma exhaustiva las barreras que pueden aparecer en el aula y los facilitadores o apoyos para eliminarlas. La supresión de estas garantizaría el derecho a la accesibilidad de los/las estudiantes.

Otro trabajo enmarcado en el ámbito superior, es el documento perteneciente al Programa de Discapacidad de la Universidad de Buenos Aires de los autores García et al. (2015) quienes desarrollan el concepto de accesibilidad en estrecha relación con el enfoque de derechos humanos. Acerca de esto plantean:

> Las transformaciones en materia de accesibilidad requieren un trabajo de concientización de toda la comunidad educativa —en el caso de las universidades, por ejemplo—, de reflexión acerca de las propias prácticas, y de participación activa de las personas con discapacidad como fuentes genuinas de información (…) La definición de accesibilidad está estrechamente ligada a la idea de discapacidad como cuestión de derechos humanos (Eroles, 2008) (p. 42).

Por último, en la Universidad Nacional de San Luis, las autoras Pahud y Hardoy (2021) desarrollaron un escrito sobre las experiencias que se han gestado en la Facultad de Ciencias Humanas, dentro del Programa de Accesibilidad Académica. Este libro aborda la construcción de la misma y si bien también está centrado en el nivel superior, parte de supuestos básicos que la caracterizan en general, cuando del ámbito educativo se trata. Por otro lado, desarrolla un concepto interesante acerca de la necesidad de elaborar un dispositivo para construir la accesibilidad en el ámbito académico.

Revisando conceptos para comprender mejor la accesibilidad de los/las estudiantes sordos/as e hipoacúsicos/as

Personas Sordas e Hipoacúsicas

Para este escrito es necesario establecer una diferencia entre los conceptos de personas sordas e hipoacúsicas.

Cuando se habla de estudiantes sordos/as, se hace referencia a aquellos que son hablantes de la Lengua de Señas (LS), lengua natural, de modalidad viso-

gestual y que por lo tanto necesitan de un intérprete de LS en el ámbito educativo que pueda restituir el sentido de un mensaje y traducir los intercambios comunicativos que se producen. En el caso de los estudiantes hipoacúsicos, se hace referencia a aquellos que se comunican en Lengua Oral (LO) y que son usuarios de prótesis auditivas. En estos casos, considerar las características de la percepción auditiva es muy importante para comprender y garantizar una comunicación plena dentro del aula.

El documento Aportes para la alfabetización en educación especial (2010) menciona que la diferenciación entre conceptos cobrará mayor relevancia al momento de definir los apoyos que necesita cada grupo de personas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en muchas ocasiones hay personas hipoacúsicas usuarias de implante coclear o de audífonos que eligen formar parte de la comunidad sorda y ser hablantes de LS. Si bien no me detendré a desarrollar este aspecto, es una de las situaciones que vive dicha comunidad.

El Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva (2008), menciona que: "Aunque el término de sordera implica un determinado grado de pérdida auditiva, éste se ha utilizado y se utiliza tradicionalmente para hacer referencia tanto a la pérdida leve como profunda, generalizando su uso en la designación de cualquier deficiencia auditiva". (p. 6).

En este sentido, el documento Hablando Volúmenes (s. f.) especifica los grados de pérdidas auditivas:

> Una pérdida leve se presenta entre los 25 y 40 decibeles (…) Una pérdida moderada ocurre entre los 41 y 70 (…) Una pérdida severa se presenta entre los 71 y 90 decibeles. Una pérdida profunda es aquella con más de 90 decibeles.

Como se puede apreciar en relación a los grados de pérdidas auditivas, algunas personas que poseen grado moderado, severo o profundo, necesitan

prótesis auditivas para asegurar su percepción auditiva y comunicación. Específicamente en las pérdidas profundas -y se podría afirmar que en el caso de algunas severas-, se vuelve imprescindible la utilización de implantes cocleares para lograr la adquisición de la LO.

Prótesis auditivas

Para este trabajo es necesaria la distinción entre audífonos e implantes cocleares, ya que la forma de procesar el sonido y por ende, los resultados en cuanto al acceso a los sonidos del habla, son diferentes según sea el equipamiento y esto puede influenciar la forma de percibir auditivamente en el ámbito educativo.

Los audífonos tienen la función de amplificar el sonido o intensificarlo. Sin embargo, los beneficios que pueden brindar para personas con una pérdida severa o profunda, pueden ser insuficientes, debido a que el oído ha perdido la mayoría de las células nerviosas cocleares. Por lo tanto, será difícil la tarea de procesar e interpretar la información, sobre todo de los sonidos del habla.

Aquí se encuentra la primera diferencia con los implantes cocleares, ya que estos dispositivos no intensifican los sonidos sino que proporcionan información eléctrica al nervio auditivo, propiciando que una persona con sordera incluso profunda pueda percibir los sonidos del habla y mejorar sus habilidades comunicativas.

Diamante (s.f.) define a los implantes cocleares como "dispositivos biomédicos de alta tecnología que eléctricamente estimulan las fibras nerviosas auditivas remanentes para producir impresiones sonoras en sujetos que son hipoacúsicos severos o profundos y que tienen mínimo o ningún beneficio con formas convencionales de amplificación (uso de audífonos)".

Breuning et al. (2012) afirman que los implantes permiten acceder a un rango auditivo útil para lograr el reconocimiento de los sonidos del habla en aquellos

casos de niño/as que no han tenido beneficios con otros equipamientos como los audífonos. Sin embargo, estos/as autores/as expresan que con solo la colocación del dispositivo, el beneficio no es automático si no que se verá influenciado por diferentes aspectos, mencionados también por Furmanski (2005). Ellos/as expresan que: "(…) los mayores beneficios en el desarrollo de habilidades de reconocimiento de habla en formato abierto dependen de la implantación temprana".

Furmanski (2005) también explica que en la actualidad es casi una excepción la situación de niños/as implantados/as que deben asistir a una escuela especial, ya que la mayoría concurren a instituciones comunes y presentan un rendimiento similar al de sus pares de la misma edad cronológica y sin pérdida auditiva.

Consideraciones acerca de las Personas sordas

Mucha es la bibliografía que habla acerca de la situación de las personas sordas como parte de una comunidad lingüística minoritaria, en donde la LS es el factor aglutinante. Rusell (2016) menciona que dicha población forma un colectivo cultural y es en ella en donde la LS es considerada como natural debido a sus características intrínsecas. En este sentido, Sánchez (1996) advierte que debido a los significantes visuales que utilizan las personas sordas, la LS es a la que naturalmente podrían acceder, incluso sin la necesidad de una enseñanza sistemática.

Si bien las personas sordas son hablantes de la LS, esto no quita que algunas de ellas decidan el uso de una prótesis para mejorar su percepción auditiva. Sin embargo, la LS será la lengua para comunicarse y la que incluso tendrá una función social importante como parte de la comunidad sorda.

Accesibilidad en el ámbito educativo

Ya se había mencionado *ut supra* la presencia de la accesibilidad en la CDPD (2006) en donde se agrega a la definición una relación directa con la identificación y eliminación de barreras.

También en ella se expresa lo siguiente:

> Los Estados Partes también adoptarán las medidas pertinentes para: a) Desarrollar, promulgar y supervisar la aplicación de normas mínimas y directrices sobre la accesibilidad de las instalaciones y los servicios abiertos al público o de uso público; c) Ofrecer formación a todas las personas involucradas en los problemas de accesibilidad a que se enfrentan las personas con discapacidad; d) Dotar a los edificios y otras instalaciones abiertas al público de señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y comprensión; - e) Ofrecer formas de asistencia humana o animal e intermediarios, incluidos guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas, para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público; f) Promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información; g) Promover el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet; h) Promover el diseño, el desarrollo, la producción y la distribución de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles en una etapa temprana, a fin de que estos sistemas y tecnologías sean accesibles al menor costo.

Tal como se especifica, la accesibilidad es un concepto amplio, no solo aplicable al ámbito educativo, sino que en él toma una forma específica contemplada en dicha convención.

De la misma manera, unos de los principios de la CDPD (2006), en el artículo 3, menciona en el punto f, a la accesibilidad. Por otro lado, en el artículo 4

sobre obligaciones generales, se expresa que los Estados Partes se comprometen a brindar información accesible sobre apoyos varios con los que pueden contar. En este sentido, la posibilidad de contar con información en el ámbito educativo, resulta imprescindible para que las personas puedan tomar decisiones de manera autónoma.

El artículo 24, más allá del reconocimiento del derecho del/la estudiante con discapacidad a la educación, en el punto 3, menciona las medidas a tener en cuenta para lograrlo. Entre ellas asegurar que la educación para las personas sordas se brinde a partir de una modalidad de comunicación adecuada.

Ahora bien, la accesibilidad como derecho del/la estudiante sordo/a e hipoacúsico/a, involucra también a los/las docentes. Al respecto, en el punto 4 del artículo 24 se menciona:

> A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. (p. 19).

Por lo tanto, es imprescindible la formación adecuada de los/las docentes y de todo el personal de las instituciones educativas para pensar y actuar en clave de accesibilidad.

Accesibilidad y educación inclusiva

En el ámbito educativo las luchas por la accesibilidad y el reconocimiento de la misma como un derecho, es un aspecto importante en la actualidad a raíz de los procesos de inclusión educativa.

Específicamente en el caso de estudiantes sordos/as e hipoacúsicos/as podríamos hablar de accesibilidad como un derecho para lograr la construcción de conocimiento al asegurar el ingreso de la información

necesaria. En este sentido, Rusler (2022) reconoce a la accesibilidad como un derecho instrumental que en el ámbito académico permite el ejercicio de otros derechos que en este caso serían principalmente a la educación.

En este trabajo se hace referencia a estudiantes que se encuentran en un proceso de inclusión educativa en escuelas de nivel, lo cual lleva a la necesidad de definir la inclusión educativa en general y de estudiantes sordos/as e hipoacúsicos/as en particular.

Uno de los escritos que defiende los principios de la educación inclusiva es la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). En este documento político se expresa que todos los/las alumnos/as tienen derecho a desarrollarse de acuerdo a sus potencialidades y a desplegar las competencias que les permitan participar en sociedad. Aquí el lugar del sistema educativo es primordial, ya que tiene la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad para todos/as.

También en la CDPD (2006) en su artículo 24 expresa que: "los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida" (p. 19).

Cuando se habla específicamente del proceso de inclusión educativa de estudiantes hipoacúsicos/as, se realizará una diferenciación con el proceso de estudiantes sordos/as hablantes de LS. Tomando a Domínguez (2009) se adopta un concepto multidimensional:

> Por lo que podría ser más adecuado adoptar un concepto multidimensional (Domínguez y Alonso, 2004), según el cual los alumnos sordos tienen una pérdida auditiva de la que se derivan una serie de consecuencias o dificultades en distintas áreas, como es el lenguaje oral y el lenguaje escrito; pero además disponen de unas capacidades que les permiten adquirir tempranamente una lengua, la lengua de signos, y lograr un desarrollo armónico, siempre que el contexto lo posibilite. En este sentido, se entiende la discapacidad

desde un plano social y no sólo individual como resultado de la interacción de cada persona con su contexto. (p. 48).

Este no sería el mismo caso que el de los/las estudiantes hipoacúsicos/as hablantes de LO, tal como se desarrolló anteriormente, ya que en el proceso de inclusión se debe considerar las diferentes necesidades y características, dadas principalmente por el aspecto lingüístico y el desarrollo de habilidades auditivas y lingüísticas alcanzado.

Entre la población de niños/as y adolescentes hipoacúsicos/as encontramos diferencias y una gran heterogeneidad, ya que algunos de ellos/ellas pueden tener muy buenas adquisiciones lingüísticas y auditivas y otros no lograr los avances esperados. Es decir, que el tipo y el ritmo de las adquisiciones pueden variar en cada uno/a y esto también incluye el aspecto escolar.

Pero se pueden establecer algunas relaciones entre el desarrollo lingüístico alcanzado por un niño/a y adolescente hipoacúsico/a y sus aprendizajes escolares, lo cual tendrá repercusiones en el proceso de inclusión educativa. Si se garantiza la Accesibilidad Auditiva (AA) y al mismo tiempo se combina con un abordaje que permita avances en las adquisiciones auditivas y lingüísticas, esto influirá en la posibilidad de lograr aquellas habilidades que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, en el caso de niños/as y adolescentes usuarios/as de implantes cocleares bilaterales, la Federación Argentina de Sociedades de O.R.L. (2016), considera que uno de los beneficios funcionales de estos dispositivos es el "Incremento de la performance escolar, por menor esfuerzo auditivo para el aprendizaje, menos stress escolar y aprendizaje incidental (p. 1)".

Guardia Nuñez (2017) menciona acerca de esto que: "Es preciso reflexionar sobre los diferentes casos factibles de presentarse en el ámbito escolar, ya que hay niños en los que pueden verse resultados dispares, aun compartiendo las mismas condiciones". Entonces, se advierte aquí la necesidad de destacar

que cualquiera sea la situación lingüística o auditiva del/la estudiante, la accesibilidad debe asegurarse como un derecho.

Accesibilidad Auditiva (AA)

Si bien no se han encontrado demasiados escritos acerca de este concepto, se puede pensar a la AA como un derecho de las personas hipoacúsicas. En este sentido, todo/a estudiante hipoacúsico/a usuario/a de prótesis auditivas, debería poder acceder a la información brindada en el aula, independientemente de su grado de audición.

Los/las estudiantes hipoacúsicos/as pueden tener diferentes grados de pérdida auditiva y también diferentes tipos de equipamiento. Independientemente de esto, la AA a todos los contenidos escolares explicados por los/las docentes, conversaciones en el aula, intercambios varios, entre otros, deberían asegurarse como un derecho a través del uso de diferentes apoyos para propiciar una trayectoria educativa integral.

Dicha accesibilidad no solo dependerá de las características acústicas del aula, del nivel de ruido de fondo, del tiempo de reverberación, de la distancia crítica entre el/la docente y el/la estudiante, del lugar donde se ubique en el aula, sino también de la posibilidad de los/las docentes de realizar prácticas accesibles. Estos aspectos se desarrollarán más adelante.

Prácticas tales como dar la espalda mientras se explica, realizar dictados, explicar los contenidos muy lejos del/la estudiante, utilizar grabaciones o videos sin subtitulado, entre otras pueden restringir el derecho de acceder auditivamente a contenidos en el ámbito educativo.

Pensar en clave de accesibilidad es lo que se debería tener en cuenta para garantizar la AA de los/las estudiantes hipoacúsicos/as. En este sentido, Borsani (2022) establece una relación entre la accesibilidad en el ámbito educativo y los procesos de enseñanza y aprendizaje:

> Pensar la accesibilidad en las propuestas de enseñanza y en los aprendizajes de nuestras y nuestros estudiantes nos lleva inevitablemente a repensar las prácticas pedagógicas tradicionales, homogeneizantes, para proponer prácticas pedagógicas innovadoras desde un enfoque universal, que consideren la diferencia como un valor educativo y se sostengan en la diversificación de la propuesta curricular (p. 7).

De esto se desprende la importancia de considerar la percepción auditiva de los/las estudiantes hipoacúsicos/as, junto con sus habilidades auditivas y dar respuestas educativas acordes y ajustadas a ellos/as, de forma tal que se puedan asegurar sus derechos y garantizarles una trayectoria educativa integral.

Considerar la acústica de los entornos para garantizar la AA

Las características de la acústica de los entornos son imprescindibles en los procesos de inclusión educativa de estudiantes hipoacúsicos/as y por ende van de la mano de la accesibilidad. Si las condiciones del entorno educativo, del aula y de la institución en general no están dadas, esto se podrá considerar como una barrera al acceso y por ende al aprendizaje y la participación del/la estudiante.

Generalmente las aulas actuales de nuestro país están superpobladas, algunas son demasiado grandes y existen en ellas problemas estructurales permitiendo ruido invasivo de otras aulas, patios, pasillos o del exterior de la institución, convirtiendo los ambientes en lugares acústicamente pobres y poco adecuados. Estas condiciones acústicas se vuelven obstáculos, restringiendo la accesibilidad de los/las estudiantes.

Una de las consecuencias directas de estas características estructurales son las dificultades en la inteligibilidad del mensaje que a su vez influirá no solo en la comunicación sino también en la asimilación de los contenidos. Dicha

inteligibilidad depende del Tiempo de Reverberación (TR) y del Nivel de Ruido de Fondo (NRF). En el caso de las aulas demasiado grandes, el TR puede ser mayor al adecuado. Calvo Prieto et al. (2009) lo define de la siguiente manera:

> En todos los espacios cerrados, el sonido es una combinación del sonido directo producido por el emisor y del sonido reverberante fruto del rebote del sonido con paredes u otros obstáculos. Este efecto se mide a través del Tiempo de reverberación (TR). Si el TR es muy prolongado se producen cacofonías que disminuyen la inteligibilidad (…) (p. 5).

Por otro lado, el NRF que son aquellos sonidos no deseados que provienen tanto del exterior como del interior del aula, también puede interferir en la comprensión del mensaje. Calvo Prieto et al. (2009) mencionan que existen normativas nacionales e internacionales para regular el TR y el NRF: "Las aulas deberían poseer un TR del orden de los 0,6 segundos como máximo y el NRF no debería superar los 35 dB (…) (p. 6)".

Por todo lo expuesto y para asegurar la AA del/la estudiante, es que se recomienda tener en cuenta no solo las características estructurales del aula sino también el lugar donde se sienta: lejos de puertas y ventanas, más bien cerca del/la docente para tener acceso no solo a su voz sino también a la lectura de sus labios en caso de que sea necesario, etc. En relación a la cercanía con el/la docente, es importante conocer la Distancia Auditiva Crítica (DAC), que es la distancia en la que los sonidos son audibles e inteligibles.

Acerca de los aspectos mencionados, Espíndola Jiménez (2015) caracteriza cada uno de ellos en relación a la accesibilidad. En el caso del NRF expresa:

> La presencia del ruido en un ambiente dificulta la inteligibilidad de la palabra, definida como el porcentaje de palabras correctamente interpretadas por el oyente y que idealmente debe ser superior al 80%. (…) Este factor se ve incrementado en personas usuarias de

audífonos o implantes cocleares ya que amplifican la señal de ruido que les llega (p. 28).

En cuanto a la distancia entre la fuente de sonido y el receptor (DAC), Espíndola Jiménez (2015) la describe de la siguiente manera:

> La distancia entre la fuente del sonido y el receptor incide directamente en la inteligibilidad de la palabra y la percepción del sonido, ya que, el nivel del sonido decrece en 6 db cada vez que se dobla la distancia a la fuente. El nivel de compresión de la palabra también viene determinado por el nivel de ruido ambiental y la distancia entre los interlocutores. Para una voz normal en un ambiente silencioso menor o igual a 50 dB, se podrá escuchar bien a una distancia de hasta 10 metros, pero si el nivel de ruido aumenta hasta 60 dB sólo se podrá oír a una distancia menor de 3 metros de la fuente (p. 30).

Accesibilidad Comunicacional (AC)

Este tipo de accesibilidad implica la posibilidad de que en el ámbito educativo se puedan planificar diferentes formas de intercambios (comunicativos), en donde cada estudiante pueda seleccionar el que le sea más adecuado, con el propósito de establecer una comunicación real.

Borsani (2022) explica la AC de la siguiente manera:

> Si la dificultad compromete la comunicación verbal se han de favorecer otras formas dialógicas alternativas para establecer y sostener el vínculo directo del o los estudiantes con sus docentes y pares. En ciertas situaciones es conveniente disponer de material gráfico específico, que sea accesible y fácilmente manipulable, al que él o la estudiante, sus pares y/o docentes puedan recurrir para indicar

sus deseos, necesidades o respuestas y le permitan participar de la propuesta curricular grupal (p. 10).

Por lo dicho anteriormente, se considera de gran importancia la posibilidad de pensar otras formas de comunicación en caso de que el/la estudiante hipoacúsico/a presente desafíos en estos aspectos. Esto está directamente relacionado con la AA.

En el caso de estudiantes sordos/as hablantes de LS, la AC implica la presencia de un intérprete de LS en el aula. Este tendrá la función de mediador lingüístico para que el/la estudiante sordo/a pueda tener un acceso a los contenidos escolares.

Al respecto de su función, Pahud (2021) expresa que: "El rol del intérprete es el de facilitar la comunicación, es un mediador pero no le corresponde explicar o participar, no es su función cumplir el rol de profesor de apoyo a la inclusión". (p. 157).

Es importante considerar que en muchas ocasiones en el marco de procesos de inclusión educativa, el/la estudiante sordo/a se encuentra solo/a en el aula, es decir sin pares sordos con los que pueda interactuar de manera espontánea como lo harían los/las estudiantes oyentes entre sí. Por lo tanto, sería de gran utilidad que la LS y las nociones acerca de la inclusión educativa, pudieran impregnar toda la cultura, las políticas y las prácticas escolares.

Accesibilidad Textual (AT)

El aprendizaje de la lengua escrita en los/las estudiantes sordos/as e hipoacúsicos/as puede considerarse uno de los mayores desafíos, debido a que suelen presentar particularidades tales como:

> (…) deficiencias en las habilidades lingüísticas, como por ejemplo: léxico escaso, menor conocimiento de palabras polisémicas, desconocimiento de expresiones idiomáticas; dificultades con la

> estructura sintáctica, probablemente debido a la diferencia con la sintaxis de la lengua de señas; así como exiguas experiencias previas (Andrews y Masso, 1991 en Fourcade, 2010).

Las causas de estos desafíos que se presentan, no son objeto de este trabajo, pero sí es necesario advertir que se encuentran en la primera infancia y que están relacionadas con un escaso desarrollo de la lengua y exiguo entorno de lectura y la práctica de la misma desde su aspecto social.

Borsani et al. (2022) expresan que en ocasiones la posibilidad de acceder a un texto no está únicamente relacionada o condicionada por la competencia del/la estudiante en comprensión lectora. Sino más bien, es el texto el que se convierte en barrera restringiendo la comprensión. Dichos autores mencionan:

> Es sabido que hay textos más sencillos de abordar que otros, porque su escritura está más lograda, es más clara y directa, su contenido es más llano. Depende de cada caso en particular dónde puede ubicarse la barrera. En algunas circunstancias es el formato y/o el tamaño de las letras, la disposición espacial, la extensión o el diseño del texto. En otras, la accesibilidad depende de la organización discursiva, ya que esta puede tanto facilitar como entorpecer la comprensión. También puede resultar un obstáculo la cantidad o complejidad del conocimiento que se da por supuesto en el/la lector/a o la habitualidad y/o facilidad con la que maneja el género (p. 5).

Para los/las estudiantes sordos/as e hipoacúsicos/as en la comprensión un texto juega un papel importante el aspecto semántico, es decir los desafíos que presentan para comprender ciertas palabras que no pertenecen a su bagaje lingüístico. También la comprensión de los significados no literales de las frases, tales como metáforas, conllevan dificultades.

Cuando se habla de AT, no se pretende empobrecer los textos o simplificarlos de tal forma que pierdan su sentido, sino más bien garantizar que el/la

estudiante pueda acceder a él, ya que esto la mayoría de las veces es la puerta de acceso al contenido para construir conocimiento.

Los autores antes mencionados desarrollan aclaraciones sobre lo que implica hacer un texto accesible:

- Construir formas de hacer accesible, comprensible y/o factible la construcción de un conocimiento.
- Comprender que no se trata de dádivas, ni regalos o licencias que se le dan a quien le cuesta aprender dentro de los cánones tradicionales, no tiene que ver con un gesto benefactor, sino todo lo contrario.
- Construir una digna propuesta de trabajo que respeta al sujeto del aprendizaje y a su derecho de recibir una educación de calidad.
- Considerar el modo de construir el saber de cada quien y privilegiar su labor intelectual (Borsani et al., 2022, p. 6)

También mencionan que para que un texto pueda ser accesible se debe desentrañar el sentido del mismo y también interpretar y analizar sus características, partiendo de las necesidades de la persona a quien está dirigido y quien lo debe leer. En este sentido, se deben tener en cuenta las necesidades de los/las estudiantes en relación al aspecto semántico mencionado más arriba.

Para continuar reflexionando

La accesibilidad como concepto amplio e incluso hasta interdisciplinario y la accesibilidad específicamente en el ámbito educativo, nos coloca ante la idea del/la estudiante sordo/a e hipoacúsico/a como sujeto de derecho. En este sentido, García et al. (2015) mencionan:

> La definición de accesibilidad como característica del urbanismo, la edificación, los medios de transporte, los sistemas de comunicación,

el mobiliario y de todo aquello que rodea a las personas y les permite su uso con la máxima autonomía personal posible (Rovira- Beleta y Tresserra Soler, 2009), está estrechamente ligada a la idea de discapacidad como cuestión de derechos humanos (Eroles, 2008, p. 30) (…).

Sin embargo, en muchas situaciones la accesibilidad como derecho puede estar restringida o limitada en el ámbito educativo. Y ante esto quedan abiertas las preguntas: ¿Por qué sucede? ¿Se debe al desconocimiento? ¿Qué responsabilidad nos cabe como docentes cuando un estudiante nuevo con una lengua diferente o con un equipamiento desconocido llega a la escuela?

Las características acústicas del aula y de la institución educativa y las maneras de gestionar las clases por parte de los/las docentes, podrían estar actuando como obstaculizadores en el caso de que no sean considerados dos aspectos fundamentales:

- de los/las estudiantes: como la situación lingüística, auditiva, ritmo y estilo de aprendizaje
- de los espacios y actores de la educación: tales como estrategias utilizadas, características de los recursos y que los mismos sean en formatos accesibles, contenidos, actitudes, entre otros.

Interpelarnos y dar lugar a la reflexión y cambios en las prácticas, culturas y políticas educativas, permitirá dar el paso para una accesibilidad plena y una educación de calidad.

Referencias bibliográficas

Aportes para la alfabetización en educación especial. Alumnos ciegos y disminuidos visuales, alumnos sordos e hipoacúsicos. (2010). Ministerio de Educación de la Nación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006525.pdf

Borsani, M. J. (2022). *Clase 2: Propuestas de enseñanza para la atención educativa de estudiantes con discapacidad*. Actualización Académica en abordajes educativos de estudiantes con discapacidad. Ministerio de Educación de la Nación.

Borsani, M.J., Gutman, M. & Romero, M.de los A. (2022). *Clase 3: Accesibilidad textual. Actualización Académica en abordajes educativos de estudiantes con discapacidad.* Ministerio de Educación de la Nación.

Breuning, S., Klipphan, M. & Cordero, L. (2012). Desarrollo de habilidades de percepción de habla en niños con implante coclear. *Revista FASO, (1)*, 43-47. https://faso.org.ar/revistas/2012/1/8.pdf

Calvo Prieto, C., Maggio de Maggi, M. & Zenker, F. (2009). *Sistemas de frecuencia modulada en el aula*. *Guía para educadores*. Programa Infantil Phonak. www.agora.xtec.cat

Centro de Implantes Cocleares. Profesor Diamante. (s.f.). Implantes Cocleares. https://www.cic-diamante.com.ar/candidato-implante-coclear.html

Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, (3), 45 – *51*. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf

Espíndola Jiménez, A (2015). *Accesibilidad auditiva. Pautas básicas para aplicar en los entornos*. Colección Democratizando la Accesibilidad. La ciudad accesible. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO27110/Accesibilidad%20auditiva.pdf

Federación Argentina de Sociedades de Otorrinolaringología. (2016). *Recomendaciones del Comité de Expertos en Implante Coclear y dispositivos implantables de la Federación Argentina de Sociedades de O.R.L.* (en concordancia con guías internacionales). https://faso.org.ar/imagenes/informe.pdf

Fourcade, M. B. (2010). Lectura y escritura en la educación del sordo. *Revista electrónica de Psicología Política.* http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/N50h.pdf

Furmanski, H. (2005). *Implantes cocleares en niños. (Re) Habilitación auditiva y terapia auditiva verbal*. Asociación de Implantados Cocleares de España.

García C., Heredia M., Reznik L. & Rusler V. (2015). La accesibilidad como derecho: desafíos en torno a nuevas formas de habitar la universidad. *Revista Espacios de Crítica y Producción*, (51), 41 - 46. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11360?show=full

Grzona M. A. (2014). La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas. Una mirada didáctica. *Investigación y Postgrado, 29*, (2), 137-149. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872014000200007&script=sci_abstract

Guardia Núñez, P. (2017). Integración escolar de niños hipoacúsicos. Heterogeneidad de casos y diferentes abordajes. *Revista espacioLogopédico.com*. https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/3289/integracion-escolar-de-ninos-hipoacusicos-heterogeneidad-de-casos-y-diferentes-abordajes.html

Hablando Volúmenes (s. f.). Oraldeaffed.org.

Katz, S. & Miranda, L. (2021). *Orientaciones generales para estudiantes con hipoacusia en la vida universitaria*. Serie Consideraciones Dialogadas, (7). http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/114910/Documento_completo.pdf?sequence=1

Ley 26378 (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo.* Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm

López A. (2016). *La accesibilidad en evolución: la adaptación persona-entorno y su aplicación al medio residencial en España y Europa* [Tesis doctoral, Universidad autónoma de Barcelona]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/385208/fal1de1.pdf

Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva. (s. f.). Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación e Innovación Educativa. https://web.ua.es/es/accesibilidad/documentos/cursos/ice/manual-atencion-discapacidad-auditiva.pdf

Pahud, M. F. & Hardoy, M. V. (2021). *Construyendo la accesibilidad académica en el nivel superior. La experiencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis*. Nueva Editorial Universitaria. http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2021/08/construyendo-accesibilidad-ebook-3.pdf

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca. http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf

Rusell, G., Pahud, M., Humpiri Oyhenart, L., De Panis, E., López Ordovini, C., & Mantegazza, M. (2024). *Taller de alfabetización inicial en español escrito para personas sordas. Experiencia interinstitucional y material para el docente*. Nueva Editorial Universitaria – UNSL.

Rusler, V. (2022). La perspectiva de discapacidad y accesibilidad como herramienta para una sociedad más justa. Entrevista con Juliana Hilda Cabeza. *Redes de Extensión*, (9), 57 – 62. http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/12155/10764

Sánchez, C. (Julio 2001). *Los sordos, la alfabetización y la lectura; sugerencias para la desmitificación del tema* [Ponencia]. IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe Bicultural para Sordos, Chile.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Organización de las Naciones Unidas. Ministerio de Educación y Ciencia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa

Valdez, D. (2017). Educación inclusiva. En Seda, J. (Ed.), *La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina*. Eudeba. file:///C:/Users/pamel/OneDrive/Documentos/MES/biblio/EducacininclusivaEUDEBA2017.pdf

Recibido: 27 /03/2026
Aceptado:01/06/2026

Cómo citar este artículo
Guardia Nuñez, P. P. (2026). *Accesibilidad y estudiantes sordos/as e hipoacúsicos/as: Del derecho a la práctica en el ámbito educativo*. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 14, pp. 40-65

Participación Juvenil en la Escuela Secundaria: Tensiones entre la norma y la práctica

Youth Participation in Secondary School: Tensions between Policy and Practice

Stella M. Pasquariello

stellapasquariello@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)-Argentina. Doctora en Educación (UNER). Licenciada en Ciencias de la Educación. Psicopedagoga. Profesora titular regular (FACSO)-UNICEN. Directora del Observatorio de Educación Políticas Públicas y Derechos. Directora del Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas "Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas" (IFIPRAC_Ed) (FACSO)-UNICEN.

María Laura Hoffmann

mlhoffmann270@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)-Argentina. Maestranda en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO Diplomada Superior en Infancias, Pedagogía y Educación. FLACSO. Licenciada y Profesora en Comunicación Social. (FACSO) UNICEN. Directora del Observatorio de la Niñez y Adolescencia Auxiliar de Docencia e Investigadora del Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas. IFIPRAC-ED- FACSO - UNICEN.

Resumen

Este artículo analiza la participación juvenil en la escuela secundaria, en tanto, dimensión relevante de la experiencia escolar en el marco de las políticas públicas de las últimas décadas.

Aunque en la Provincia de Buenos Aires las políticas educativas plantean que la escuela secundaria debe incluir propuestas institucionales que promuevan el derecho a la participación estudiantil, las formas en que se llevan a la práctica, suelen presentar variaciones respecto a los sentidos que propugnan las propias políticas.

Se presentan avances de una investigación en curso del Núcleo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas en Formación Inicial y Prácticas Educativas (IFIPRAC ED) de la UNICEN, sobre las prácticas participativas de jóvenes en tres escuelas secundarias de una ciudad del centro bonaerense.

Mediante un enfoque cualitativo, se analizan los estilos y significados de la participación estudiantil en diversos proyectos y acciones socioeducativas.

El estudio recoge las percepciones de directivos, docentes y estudiantes sobre las dinámicas de participación promovidas en una de las escuelas de la muestra, enfocándose en espacios como el Centro de Estudiantes y el Concejo Deliberante Juvenil. Estos proyectos, diseñados para fomentar el protagonismo político juvenil son el foco principal del análisis para comprender cómo se materializa la participación juvenil en la práctica escolar.

Palabras clave: políticas educativas; participación juvenil; escuela secundaria.

Abstract

This article examines youth participation in secondary school as a relevant dimension of the educational experience within the framework of public

policies in recent decades. Although educational policies in the Province of Buenos Aires mandate that secondary schools should include institutional proposals that promote the right to student participation, their implementation often diverges from their intended meanings.

This paper presents the findings of an ongoing investigation from the Center for Scientific and Technological Research (IFIPRAC ED) at UNICEN, focusing on the participatory practices of young people in three secondary schools in a city in central Buenos Aires.

Using a qualitative approach, the study analyzes the styles and meanings of student participation in various socio-educational projects and activities. The research collects the perceptions of administrators, teachers, and students regarding the dynamics of participation promoted in one of the schools in the sample, with a focus on spaces such as the Student Center and the Youth Deliberative Council. These projects, designed to foster youth political agency, are the main focus of the analysis to understand how youth participation is enacted in school practice.

Keywords: educational policies; secondary school; youth participation.

Introducción y marco de la Investigación

El artículo aborda la participación estudiantil en la escuela secundaria, entendida como una dimensión central de la experiencia escolar contemporánea, particularmente en el marco de las transformaciones educativas acaecidas en Argentina durante las últimas décadas. Reflexiona, por un lado, sobre el modo en que las políticas públicas fomentan el derecho a la participación juvenil y, por otro, las tensiones que emergen en la materialización efectiva de dichas políticas dentro del entorno institucional.

Las reflexiones surgen de los avances de una investigación cualitativa en curso, realizada por el NACT IFIPRAC ED de la Facultad de Ciencias Sociales

de la UNICEN. Dicho estudio, examina las prácticas participativas que se promueven institucionalmente y los significados que los jóvenes les atribuyen en el contexto de diversos proyectos y programas socioeducativos implementados en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. El interés principal del estudio reside en comprender de qué manera la participación juvenil se articula con las estructuras institucionales o, en su defecto, es limitada por estas. Con este fin, se exploran las experiencias concretas de los jóvenes, trascendiendo el análisis de los mandatos formales y focalizando en la organización colectiva del estudiantado y la generación de instancias de intervención y toma de decisiones.

El análisis se concentra en una de las tres escuelas que integran la muestra, con particular atención en las iniciativas que promueven el protagonismo de los jóvenes en los espacios formalmente reconocidos como "lugares naturales"(Batallán, Campanini, Prudart, y Castro, 2009), tales como el Centro de Estudiantes (CE) y el Concejo Deliberante Estudiantil (CDE).

La investigación

La investigación desarrollada por el Nact IFIPRAC ED de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro, asumió un enfoque predominantemente cualitativo y un diseño flexible, que ponderó la mirada socio-antropológica (Achilli, 2013; Becker, 2016) en la identificación y análisis de las prácticas participativas en programas, proyectos escolares y los sentidos y significados que los sujetos reconocían en sus acciones.

El interés estuvo centrado en proyectos o programas en ejecución en las escuelas y en las interrelaciones y los procesos de producción y/o reproducción y transformación de sentidos que producían las y los jóvenes participando de ellos.

La muestra estuvo conformada por jóvenes entre 15 y 18 años que concurren a tres escuelas secundarias públicas de una ciudad intermedia sede de la

UNICEN ubicadas en zonas territoriales con alta concentración de niños y jóvenes vulnerabilizados, según un estudio realizado por el municipio local. Para la recolección y construcción de la información se realizaron entrevistas a autoridades, docentes y estudiantes, talleres con estudiantes, observaciones y registros de prácticas en programas y proyectos, análisis de documentos provinciales e institucionales, y registros personales de carácter informal como informes de campo y conversaciones con jóvenes.

La Participación estudiantil en la Escuela: antecedentes normativos y pedagógicos

La obligatoriedad y expansión de la escuela secundaria en las últimas décadas ha estado acompañada de un importante marco normativo centrado en la participación activa y en el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derechos[1]

La Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 (2006), la Ley de Educación Provincial Nro. 13.688, y las leyes de Promoción y Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Nacional Nro. 26.061 y Provincial Nro. 13.298) constituyen pilares de esta concepción.

La Ley N.º 26.877 de Creación y Funcionamiento de Centros de Estudiantes[2], y la Ley Nro. 14.581 del año 2013, en la Provincia de Buenos Aires, formalizan e institucionalizan la participación política estudiantil. No obstante, existen normativas anteriores como la Resolución 1709/2009 de Acuerdos

[1] La Ley Nro. 26774/2012 denominada de "Ciudadanía argentina" –que permite la posibilidad de votar en elecciones nacionales a todas las ciudadanas y ciudadanos argentinos entre los 16 y los 18 años–, por ejemplo, se encuadra también dentro de estas acciones.

[2] Si bien existían centros de estudiantes antes de la ley, su reconocimiento y funcionamiento no estaban regulados a nivel nacional.

Institucionales de Convivencia (AIC)[3] que sentaron las bases para el diálogo y la construcción de acuerdos, reconociendo a los jóvenes como actores legítimos en la configuración de la vida escolar.

La Ley de CE es la primera norma que pauta la organización y el funcionamiento obligatorio de centros de estudiantes en las instituciones educativas provinciales. Promueve principios y prácticas democráticas, la defensa de derechos y una cultura pluralista dentro de las comunidades educativas. Define al CE como "el órgano natural de representación, participación, discusión y organización de los estudiantes de un establecimiento educativo para la defensa y protección de sus derechos. Representan los intereses de los alumnos y promueven su participación en la vida escolar, a través de la organización de actividades y mediante la presentación de propuestas. En su artículo 1, establece que las autoridades educativas tienen el deber de reconocer a los Centros de estudiantes en tanto órganos democráticos de representación estatal

> (...) las autoridades jurisdiccionales y las instituciones educativas públicas de nivel secundario, los institutos de educación superior e instituciones de modalidad de adultos incluyendo formación profesional de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, deben reconocer los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil (Ley 26.877)

Esta ley contempla que los CE podrán elaborar su propio estatuto atendiendo a la "legislación nacional y de cada jurisdicción", y especifica que en los casos "en que las disposiciones de esta ley se vieran incumplidas, los estudiantes y

[3] Los AIC se construyen democráticamente con la participación de estudiantes, docentes y familias, y establecen normas y pautas de convivencia que promueven el respeto, la inclusión y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

sus órganos de conducción podrán elevar su reclamo a la autoridad jurisdiccional o nacional, según corresponda" (Art. 8).

La normativa hace explícito que los adolescentes son sujetos de derechos, y, por ende, la escuela debe promover estrategias educativas que sean congruentes con este principio. Por tanto, reconoce a las y los jóvenes como titulares de sus derechos. y concibe a la participación estudiantil como pilar fundamental en la construcción de una experiencia educativa significativa, de manera de que se convierten en protagonistas activos de su trayectoria educativa y de la vida escolar. La normativa mencionada, no solo establece derechos, sino que redefine el rol de la escuela como un espacio de formación ciudadana y democrática (Mas Rocha, 2016; Núñez, 2013). Sin embargo, la participación e incursión política de los jóvenes a través de los programas CE y de otras experiencias deliberativas, si bien dinamizan los espacios socioeducativos (Larrondo, 2015), interpelan sobre los alcances y limitaciones de la participación dentro de los marcos institucionales de la escuela. Nos preguntamos: ¿Hasta qué punto la promoción de espacios de participación en la escuela de la muestra habilita a una genuina práctica participativa/agencia política por parte de los jóvenes, y cómo las intervenciones adultas pueden ayudar a configurar o a restringir dicha autonomía? A continuación, intentaremos reflexionar sobre estos interrogantes.

La Escuela: sujetos, espacios y prácticas de participación

La participación juvenil reconocida en las leyes y normativas se desarrolla en el campo educativo a través de diferentes dispositivos, programas o líneas de acción específicas En la provincia de Buenos Aires las escuelas secundarias promueven diferentes espacios de participación activa que se orientan hacia la formación de ciudadanos comprometidos y responsables, capaces de transformar el entorno escolar y social. Dichas iniciativas buscan fomentar el

diálogo, el debate, la construcción de proyectos colectivos, y el ejercicio de derechos y responsabilidades en las y los jóvenes.

Entre las iniciativas más destacadas pueden mencionarse las que surgen en las líneas prioritarias del período 2024-2027 de la Dirección de Políticas Socioeducativas, dependiente de la Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación.Algunas de ellas son[4]:

Parlamento Juvenil del Mercosur: es un espacio de participación y debate donde los estudiantes pueden dialogar, reflexionar y proponer iniciativas sobre temas relevantes para la escuela secundaria y su contexto. El Programa tiene como objetivo fortalecer el protagonismo democrático y la participación juvenil, ofreciendo espacios de encuentro, debate, elaboración de consensos y propuestas en torno a la escuela secundaria y la sociedad que las/os estudiantes desean.

Jornadas y talleres sobre participación estudiantil para reflexionar sobre el rol de los jóvenes en la escuela, promover el debate sobre temas de interés, y fortalecer el ejercicio de sus derechos.

Voluntariado escolar: abarca el desarrollo de proyectos solidarios que involucran a los estudiantes en la resolución de problemas de su entorno, promoviendo la responsabilidad social y el compromiso ciudadano.

Ajedrez educativo: promueve al ajedrez como herramienta pedagógica para fortalecer habilidades cognitivas, promover el

[4] Disponible en: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2025-03/LINEAMIENTOS%20DPS-%202024-2027.pdf

pensamiento crítico y la cooperación, y fomentar la convivencia democrática.

Patios Abiertos: abarca propuestas lúdico-pedagógicas que buscan la inclusión y el fortalecimiento de las trayectorias educativas de jóvenes en situación de vulnerabilidad, a través de actividades recreativas y culturales.

Consejos de Escuela y otros espacios de participación: promueven la participación de los estudiantes en instancias de gobierno escolar, como el Consejo de Escuela, para que puedan expresar sus opiniones, tomar decisiones y ser parte de la gestión de la institución.

Además de estas propuestas, en los últimos años, en varios municipios de la provincia de Buenos Aires surgieron iniciativas que propician espacios de participación y formación ciudadana para estudiantes de nivel secundario. Un ejemplo lo constituye la iniciativa Concejo Deliberante Estudiantil (CDE) que pretende promover la reflexión crítica sobre políticas públicas y la participación activa en la vida democrática de la comunidad.

Retrato Institucional: una Escuela Secundaria en contexto y sus propuestas de participación

La escuela seleccionada para el análisis, se encuentra ubicada en una ciudad del centro de la provincia de Buenos Aires. Es una secundaria estatal de gestión pública de 6 años[5] que ofrece dos orientaciones: una en Comunicación y otra en Economía y Administración. Se encuentra ubicada en un punto estratégico de la ciudad con muy buena comunicación y acceso a través de

[5] La escuela fue conformada en el año 2012 mediante la fusión de una Escuela Secundaria Básica y una Extensión de una Escuela de Educación Media.

micros urbanos e interurbanos, lo que permite la afluencia de estudiantes procedentes de diferentes barrios. Atiende a una matrícula que supera los trescientos estudiantes, quienes asisten a tres turnos: mañana, tarde y vespertino.

Su estructura de gestión está conformada por un director y dos vicedirectores. Cuenta con una planta docente de más de 160 profesores y un Equipo de Orientación Escolar (EOE) lo que delinea un entramado institucional particular dado su funcionamiento extendido a tres turnos.

El estudiantado, "mayoritariamente pertenece a los primeros cinco deciles socioeconómicos; algunos de ellos con situaciones de alta vulnerabilidad y para quienes la escuela se constituye en un lugar necesario para el presente y proyectar su futuro". Este extracto, tomado del Proyecto Institucional 2025, subraya el rol estratégico de la escuela como espacio de contención, formación y proyección para los alumnos[6].

La participación de las y los jóvenes en diferentes proyectos y propuestas se asume como un proceso, reconocido e impulsado principalmente por el equipo directivo. "A través de diversas iniciativas, buscamos involucrar activamente a los alumnos en la vida escolar, en el desarrollo de proyectos y en la toma de decisiones, como en la elaboración de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC)", explican. Y agregan: "en proyectos como el centro de estudiantes, en proyectos curriculares desde las asignaturas. Hay otras [iniciativas] que nos llegan desde el ministerio, como es el caso del Parlamento Juvenil Bonaerense, o local, como la del Concejo Deliberante estudiantil" (S, vicedirector).

[6] La institución brinda un servicio de merienda reforzada con más de 300 cupos y participa del Programa MESA Bonaerense destinada a garantizar la alimentación saludable de niños, niñas y adolescentes que asisten a comedores escolares de la provincia.

Los responsables de la escuela reconocen que en los últimos años han implementado cambios estructurales y pedagógicos para fomentar el arraigo, la participación y el compromiso de los alumnos. Al respecto, el director subraya la preocupación por las trayectorias de los estudiantes y la búsqueda constante de estrategias para retener al alumnado y hacerles sentir parte de la institución. En el marco de dicha preocupación, expresa:

"Antes de la pandemia, la escuela ofrecía el Ciclo Básico en el turno de la mañana y el Ciclo Superior a la tarde. Contaba en ese momento con una matrícula que mostraba una alta circulación y rotación de estudiantes porque la mayoría procedía de otras escuelas secundarias, en sus intentos de terminar la secundaria. Un alto porcentaje no se rematriculaba al año siguiente y perdíamos mucha matrícula en el pasaje al Ciclo Superior. Además, si bien compartimos el edificio con una escuela primaria, no lográbamos que los egresados de esa escuela nos eligieran. Lo pensamos mucho y entendimos que el cambio y el pasaje entre los turnos influía.

Analizamos distintos movimientos y decidimos, previa encuesta a las familias, ofrecer en los tres turnos los 6 años de escolaridad. Así completamos el turno de la mañana con dos secciones por año, de 1° a 6°. Actualmente, estamos haciendo lo mismo en los otros dos turnos. Desde que implementamos la oferta completa en el turno de la mañana, el panorama ha cambiado drásticamente. Ahora la mayor parte de los estudiantes de primaria se anotan en primer año y el resto permanece, no se da la rotación de antes. Ahora el esfuerzo institucional está concentrado en que todos terminen, en acompañar sus trayectorias".

El cambio no fue solo administrativo u organizativo; según expresa el director, se acompañó de la firme decisión de generar un sentido de pertenencia institucional para promover la continuidad de los estudiantes. Para el entrevistado, lograr que los alumnos "elijan la escuela desde primer año" sienta las bases para poder promover una participación más activa, ya

que, al sentirse parte de la institución desde el inicio, "es posible que los estudiantes se involucren más en la vida y los proyectos de la escuela".

La heterogeneidad de la participación según los turnos escolares

Aunque los cambios de la oferta educativa pretenden colaborar con una mayor permanencia, el panorama de la participación estudiantil parece complejizarse, al considerar la heterogeneidad del alumnado que asiste a los diferentes turnos, una realidad que el cuerpo docente conoce bien y entiende que debe abordarse de manera diferenciada.

Al momento de caracterizar la matrícula escolar, los entrevistados describen a los estudiantes del turno mañana como: "enérgicos", con "mucha vehemencia para participar y para ganarse espacios en la escuela". Estos jóvenes "se posicionan totalmente" y demandan cambios y mejoras, incluso por cuestiones cotidianas como el uso del mate o la extensión de la duración del recreo". "Es el turno al que le proponemos la mayoría de las propuestas, para que participen".

La promoción de la participación parece orientarse a modos de canalizar esta energía y vehemencia propia de los estudiantes, brindando marcos para la expresión de sus demandas y la construcción de acuerdos, "el Centro de Estudiantes y la representación institucional en los proyectos como el Consejo Deliberante estudiantil o el Parlamento juvenil [refiere al Mercosur] son espacios naturales para este perfil de alumno, por el ímpetu que tienen porque se canaliza en acciones concretas"

"En cambio, los estudiantes que asisten al turno de la tarde o al vespertino a menudo traen repitencia o han abandonado un tiempo la escuela". "La principal dificultad que presentan es la asistencia a clases y eso nos preocupa, porque no nos está resultando fácil modificarlo. De los dos turnos, el vespertino, es el que presenta el mayor desafío para nosotros" (…) "son

estudiantes que vienen con poco vínculo con el estudio directamente, buscan otras cosas como tomar la merienda, o retirar la caja de alimentos, no tanto con aprender". "Son jóvenes de muy bajos recursos económicos y que, en muchos casos, repitieron o interrumpieron sus estudios" (…) "Algunos vienen porque no son recibidos en otras escuelas" "Tienen sobre(edad), y muchos, vienen con problemas de consumo de sustancias".

Desde la perspectiva de las autoridades escolares y del cuerpo docente, la promoción de la participación requiere de un enfoque que priorice primeramente la revinculación con la escuela y la superación de las barreras que llevaron a la repitencia o al abandono. El sostenimiento de las trayectorias como sostiene Mariana Nobile (2016) exige *atender a una serie de soportes previos, construidos en otras e*sferas sociales, que se conjugan diferencialmente con el dispositivo escolar.

Si bien la gestión institucional postula una visión estratégica, en esta línea, orientada a fomentar el sentido de pertenencia y la participación del estudiantado en su conjunto, la marcada heterogeneidad de la población estudiantil demanda abordajes diferenciados que no parecen sostenerse en la práctica.

Aunque los relatos expresan una gran sensibilidad por lograr la inclusión y la participación del alumnado, el análisis de las prácticas institucionales tensiona el discurso inclusivo de promoción de la participación revelando cierta disonancia entre éste y la focalización de las estrategias y propuestas, que privilegian de manera predominante al alumnado del turno matutino. La participación estudiantil, aunque enunciada como prioridad, al promoverse de manera diferencial, deja al descubierto una jerarquía implícita que termina por contradecir la retórica de la inclusión.

Tensiones y desafíos de la participación en la escuela de la muestra

Los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo, revelan la persistencia de una cultura institucional que interpreta la importancia de la participación del alumnado desde una lógica de acompañamiento y tutela. Más que una oposición directa a la norma, parece existir un diálogo complejo y concepciones diferentes sobre lo qué significa "participar" en la escuela, en algunas circunstancias.

Una primera manifestación de esta dinámica se encuentra en el origen de las iniciativas. Se identifica que los proyectos suelen ser impulsados o mediados activamente por el equipo directivo o los docentes. Esto genera que los intereses más espontáneos del estudiantado, en ocasiones, sean adaptados o reinterpretados para encontrar un cauce institucional desde la perspectiva de los adultos.

La complejidad de esta tendencia emerge con mayor claridad al analizar la naturaleza de los intereses estudiantiles. Las preocupaciones de los jóvenes, según nos expresan, a menudo se anclan en lo concreto y material, como mejorar la infraestructura escolar o contar con insumos de limpieza en los baños. "Generalmente vienen con propuestas donde plantean recaudar fondos para pintar, mejorar algo de la escuela, cambiar los baños o el patio". Frente a estas propuestas, el equipo directivo o los docentes, desde "su rol pedagógico", suelen reorientar esa energía hacia otras iniciativas que consideran tienen un mayor valor formativo, como pueden ser "los proyectos para mejorar la convivencia, los vínculos o que busquen poner en marcha otras propuestas de evaluación" (S, vicedirector). Según explica "esta mediación" pretende "abrir el juego a que puedan pensar en otros proyectos y no enfocarse por ahí en lo edilicio".

El razonamiento se fundamenta, según expresa en, "evitar una posible frustración, porque la mayoría de las veces no alcanzan a juntar la plata que se necesita, entonces nosotros creemos que eso les saca energías e interés". Si bien la intención puede ser comprensible desde una lógica del cuidado, su

efecto no intencionado también podría operar como un filtro, que define implícitamente qué tipo de participación es considerada legítima por los adultos de la escuela, distanciándose del modelo de protagonismo autónomo de las y los jóvenes que busca promover.

Otro aspecto que invita a la reflexión es cómo el principio de una participación abierta a todo el alumnado que propicia la normativa se ve complejizado por las modalidades de la convocatoria y la mediación de los adultos, que se asume con frecuencia en particular en aquellos proyectos que emanan del nivel central e implican una representación institucional.

En estos casos, la elección de representantes recae en los equipos docentes o directivos quienes invitan/eligen a los estudiantes ponderando el "rendimiento o capacidad de expresión" (G, docente). Aunque esta práctica puede responder a una lógica institucional de buscar los "mejores representantes", colabora con reforzar ciertas desigualdades preexistentes, generando disconformidad y haciendo que el derecho a participar sea percibido por algunos más como un privilegio para los "más preparados" que como una oportunidad universal. La percepción de los jóvenes sobre que sus prioridades no son plenamente reconocidas, lo que parece colaborar con cierta decepción y desinterés, al sentir que los canales de participación no validan sus inquietudes genuinas. Los vínculos intergeneracionales entre docentes y estudiantes juegan aquí un papel dual. Por un lado, son un factor clave que facilita y moviliza la participación; por otro, parecen operar como un filtro en las convocatorias y en la participación. En conjunto, estas dinámicas — como la selección focalizada de participantes, la reorientación de los intereses hacia temas más "pedagógicos" y las escasas oportunidades de los jóvenes para incidir en decisiones sustantivas— configuran un escenario, evidenciando los posibles límites de la mediación adulta, como ha sido señalado en otros trabajos sobre el tema (Larrondo, 2017).

RevID. Revista de Investigación y Disciplinas. Número 14, 2026.
revid.unsl.edu.ar
ISSN: 2683-9040

El Centro de estudiantes de la escuela

El funcionamiento del CE, para el cuerpo docente constituye, un espacio formal de organización y representatividad estudiantil donde "los jóvenes no solo ejercen sus derechos, sino que también aprenden a construir ciudadanía, a dialogar, a disentir y a transformar su propia realidad" (G, docente). "Por eso una de las cuestiones más importantes que enfrenta el Centro de estudiantes es fomentar la participación activa y comprometida de quienes lo conforman" (J, director).

Candela, asumió la presidencia tras la partida del anterior presidente, un rol que le fue confiado y estimulado, según expresa, "por el director" ´ (…) "fue por mi responsabilidad y por el compromiso que tengo ". Sin embargo, reconoce que no siempre es fácil contagiar ese entusiasmo. La falta de interés en participar, sobre todo, entre los compañeros del turno tarde y vespertino y la comunicación interna entre los turnos, a veces fragmentada son obstáculos reales que aún no han podido resolver. "Algunos chicos son más callados, a pesar de que les preguntamos no tienen muchas propuestas, y no responden a los mensajes, entonces es como que no hay mucha comunicación".

Esta realidad subraya la necesidad constante de motivar y demostrar la importancia del centro, para que no sea visto como algo que "está porque está (…) sino como un espacio nuestro que nos sirve para cambiar cosas que no nos gustan". Entiende que el verdadero motor de un centro de estudiantes son sus proyectos o iniciativas que surgen de las necesidades y preocupaciones que identifican los estudiantes. Explica que les cuesta mucho la participación y más cuando hay que pasar de un modelo más vertical a uno más colaborativo: "Cuando estaba Agustín [el anterior presidente] el venía con la propuesta inicial y decía, ¿Qué les parece hacer tal cosa? Entonces,

entre todos planteábamos todos los problemas y, la solución, dábamos los distintos puntos de vista y llegábamos a un acuerdo". Explica que este proceso deliberativo dio vida a diferentes proyectos concretos y sostenidos en el tiempo, como el "kit de higiene por salón", una solución colectiva a una necesidad sentida por muchas estudiantes.

Actualmente, bajo su gestión, el foco se ha orientado a la mejora de los vínculos y la convivencia "porque había muchos conflictos en los grupos" Por eso vienen organizando diferentes actividades en el patio que, evalúa, sirvieron para integrar a estudiantes de diferentes cursos. "Para que vean que no importa si sos más grande o sos más chico, que siempre tiene que estar el respeto, el buen trato. (...) Son todos los días en todo el año, 5 horas que convivimos. Entonces, ¿por qué no tratarnos bien entre todos?" Agrega también que en su gestión busca abordar temas como la Educación Ambiental Integral y la Educación Sexual Integral (ESI), demostrando comprensión del rol del centro como promotor de derechos y bienestar.

El rol de los adultos y la autonomía estudiantil

Un aspecto crucial en el éxito de un CE es el tipo de acompañamiento que recibe por parte de los adultos de la institución. Candela destaca el apoyo constante del director, y de algunas profesoras, cuando las consultan por alguna inquietud o propuesta " les aportan y ayudan"

Sin embargo, es interesante notar la ausencia de una figura formal de "profesor tutor", lo que parece fomentar un mayor grado de autonomía. Los estudiantes recurren a los docentes en busca de consejo, pero el liderazgo y la toma de decisiones recaen enteramente en ellos. " Esta libertad es fundamental para que los estudiantes se apropien del espacio y sientan que sus acciones tienen un peso real.

Una experiencia transformadora

Quizás el valor más profundo de la participación en un Centro de Estudiantes reside en su impacto personal. Para la joven, la experiencia ha sido un catalizador para su desarrollo. "El centro me ayudó mucho. (...) Me voy a ir a estudiar a Mar del Plata psicología y la verdad que me ayudó muchísimo a entender y abrir la cabeza a tantas cosas", confiesa. La vivencia le permitió superar su timidez y encontrar su voz: "Yo antes no era de hablar o participar mucho, me quedaba callada y capaz tenía ideas o propuestas, pero me las guardaba para mí. La experiencia del Centro me ayudó muchísimo para abrirme y plantear mis ideas y mis proyectos".

La historia de Candela demuestra que los Centros de Estudiantes son espacios donde los jóvenes aprenden a escuchar, a argumentar, a construir consensos y a liderar desde el compromiso. Como ella misma reflexiona, la importancia de estos espacios radica en que están conformados "por chicos de nuestra edad, (...) que seamos compañeros. Nosotros, con nuestro lenguaje y nuestra manera de comunicarnos, vamos resolviendo nuestras problemáticas". Es en ese diálogo entre pares, acompañado, pero no dirigido por los adultos, donde reside la potencia transformadora de los Centros de Estudiantes, el verdadero corazón democrático de la vida escolar.

El Concejo Deliberante Estudiantil: un espacio para reflexionar sobre la participación juvenil

El CDE se presenta como una iniciativa promovida por el Honorable Concejo Deliberante de la ciudad, que busca generar un espacio de participación y debate para estudiantes de Nivel Secundario. Fundamentado en las Ordenanzas 3180/09 y 4924/22, el CDE invita a los jóvenes a experimentar

el trabajo parlamentario, presentando proyectos sobre temas de su interés y eligiendo democráticamente a sus propios representantes.

Desde su implementación en 2011, cuenta con una importante participación de escuelas secundarias y es reconocido por los docentes de la escuela como una oportunidad de "experiencia y aprendizaje para los jóvenes", por "su potencial formativo".

A pesar de los propósitos, el funcionamiento del CDE muestra algunas complejidades que parecen surgir al traducir la intención en una práctica concreta.

Si bien el CDE busca propiciar la participación estudiantil, estimular la defensa de derechos y deberes y fomentar el conocimiento de las instituciones democráticas, la puesta en marcha de estos objetivos por parte de los docentes responsables puede llevar a una interpretación que, en ocasiones, parece limitar la expresión plena de una participación estudiantil, genuina y colectiva. Un ejemplo de estas dinámicas se evidencia cuando en el marco de nuestro estudio uno de los estudiantes elegido para representar a la escuela expresa su decepción porque el proyecto que deseaba presentar "centrado en la atención de los problemas de salud mental y los consumos problemáticos en los jóvenes", fue cambiado y reorientado por la docente responsable a un proyecto de "rediseño del espacio público y la colocación de luminarias" por considerarlo "más realizable"

Aunque puede entenderse la búsqueda de una propuesta "factible" desde la perspectiva adulta, el cambio de la temática desvió la atención de los intereses y preocupaciones del joven. Podría decirse que la preparación del proyecto ha priorizado y reforzado una participación más estructurada y acotada a las expectativas adultas, en lugar de promover la libre expresión de los intereses juveniles. Este control no parece un acto arbitrario, sino como respuesta a cierta presión por mostrar una mejor imagen institucional

Asimismo, al recuperar la experiencia del estudiante en el CDE, señaló haberla experimentado de "manera individual", ante la ausencia de espacios de encuentro para preparar las propuestas o compartir vivencias con sus pares, sumado a la falta de acompañamiento de los docentes referentes a las sesiones del CDE, por encontrarse en otras escuelas. Lo expresado fortalece cierta sensación de soledad en el proceso, dado que, lo que se concibe como un "lugar natural" de participación puede, en la dinámica real, transformarse en un espacio de desempeño individual, diluyendo su potencial para construir algo común y colectivo, tal como lo plantea Nancy (2000).

Los intereses genuinos de los estudiantes, a menudo centrados en aspectos cotidianos del aula o del territorio (como los arreglos edilicios o la participación u organización de eventos deportivos), a veces contrastan con la reorientación hacia problemáticas "pedagógicas" impuestas por los adultos. Aquí se evidencia una tensión entre las culturas juveniles y las culturas escolares (Neufeld, 2005). La escuela, en su rol educativo, al promover estas prácticas, inadvertidamente deslegitima los saberes y preocupaciones que los jóvenes traen consigo (Achilli, 2013). La percepción de los directivos sobre la "poca" participación estudiantil podría, en realidad, señalar que las propuestas no logran resonar con los intereses auténticos ni en las formas de agencia que los jóvenes desean sostener.

Además, el proyecto CDE promueve la realización de elecciones escolares con presentación de propuestas para que los estudiantes elijan a sus concejales estudiantiles. En el caso analizado, el representante estudiantil que asumió como concejal afirmó que "no fue necesario hacer elecciones en la escuela porque llegaron "a un acuerdo" con los aspirantes de la otra lista.

Si el CDE se propone como un espacio de participación política juvenil, se hace necesario considerar las condiciones de politización de dichas prácticas participativas. Al decir de Mouffe (1999), "lo político" tiene lugar cuando en un escenario institucional y reglado existen identidades colectivas que pugnan

entre sí por detentar el poder. Para que emerja lo político deben existir al menos, tres condiciones: antagonismo ("un ellos" y "un nosotros"), disenso y prácticas políticas que canalicen "lo político" en tanto conflicto de ideas y posiciones diferenciales. Entendemos la formación ciudadana no sólo en los términos del conocimiento y reconocimiento de los derechos, para el futuro, sino, fundamentalmente, el aprendizaje del ejercicio de los mismos, aunque el estatus formal de la ciudadanía se alcance con el ejercicio del voto.

La dinámica de los proyectos participativos y la autogestión

Al analizar la duración y el sostenimiento de los proyectos en las escuelas, emerge una correlación interesante con su origen. A partir de los relatos, pudo observarse que los proyectos que provienen del "nivel central" y son impulsados por las autoridades educativas del distrito parecen tener una mayor recepción y desarrollo en cuanto a tareas y plazos. En contraste, las iniciativas gestadas dentro de la propia escuela, que responden a intereses del equipo docente o de estudiantes, tienden a tener interrupciones o estancamientos. Esta dinámica de priorizar una agenda externa sobre una endógena parece afectar o limitar la capacidad de autogestión de los estudiantes.

Lo mismo se observa en la elaboración de proyectos bajo la modalidad de representación institucional, donde los intereses o preocupaciones de los estudiantes quedan relegados a la intervención y decisión de los adultos, quienes además eligen a los representantes. La participación, en ocasiones, se concentra en un número muy reducido de estudiantes, lo que puede generar desigualdades en el acceso y las condiciones de participación. Esto se manifiesta por la percepción de exclusión de algunos estudiantes, tanto por parte de sus propios compañeros como de los docentes.

La figura de docentes y directivos, que cumplen la función de asesoramiento y acompañamiento, es percibida por los jóvenes como al margen de la

promoción de una participación más inclusiva. Esto nos lleva a la pregunta esencial de sí una convocatoria "anunciada" verdaderamente se traduce en un "espacio realmente participativo" (Kantor, 2008). En definitiva, que se anuncie la participación de los estudiantes en las escuelas no asegura por sí mismo que la participación real se manifieste plenamente en todas las propuestas escolares. La reflexión sobre estas dinámicas nos invita a repensar cómo podemos fomentar entornos donde la voz de los jóvenes sea verdaderamente escuchada y sus intereses, genuinamente integrados.

Conclusiones: Tensiones, selectividad y el horizonte del acompañamiento

A partir del recorrido propuesto en este artículo, es posible concluir que, en la escuela de la muestra, la materialización del derecho a la participación parece hallarse atravesada por una profunda tensión entre el mandato normativo y las lógicas de la gramática escolar. Los hallazgos sugieren que la existencia de marcos regulatorios y de dispositivos formales de participación tienden a presentarse como una condición necesaria pero insuficiente para garantizar una agencia juvenil autónoma y colectiva.

En primer lugar, se observa cómo las mediaciones adultas, guiadas frecuentemente por criterios de factibilidad institucional y protección ante la frustración, pueden operar desplazando las preocupaciones centrales que los estudiantes expresan en su cotidianidad. Este proceso de traducción pedagógica de las demandas juveniles no solo corre el riesgo de restringir los márgenes de deliberación y autonomía, sino que suele, en ocasiones, transformar experiencias concebidas para la construcción colectiva en desempeños de carácter individual, desvinculados de un proyecto común del estudiantado.

En segundo lugar, las dinámicas analizadas dan indicios de una distribución desigual de las oportunidades de participación al interior de la propia

institución. Las modalidades de convocatoria que ponderan habilidades previas de expresión o rendimiento, sumadas a la priorización de agendas externas pautadas desde el nivel central, parecen consolidar una selectividad que favorece a los alumnos con trayectorias escolares esperadas. De este modo, las dinámicas participativas institucionales corren el riesgo de reproducir las fragmentaciones socioeducativas preexistentes, invisibilizando potencialmente las necesidades y los modos de expresión de los estudiantes que habitan los turnos tarde y vespertino.

En suma, el estudio sugiere que el desafío para las políticas socioeducativas y las instituciones escolares contemporáneas no radicaría en la formulación de nuevas propuestas o programas, sino en una revisión sustancial de las formas de mediación intergeneracional. Es aquí donde el acompañamiento pedagógico se instituye como una categoría clave para tensionar las lógicas de la selectividad y la gramática escolar. Concebirlo de este modo implica conmover las formas de regulación adultocéntrica que, bajo el imperativo de la protección o la viabilidad, pueden terminar restringiendo los márgenes de la agencia juvenil. Avanzar hacia espacios democráticos reales implica que los adultos asuman el acompañamiento de las juventudes sin subordinar sus saberes, configurando un andamiaje institucional que aloje el disenso como un componente constitutivo de la vida escolar y reconociendo a los estudiantes como sujetos políticos en su presente. De este modo, el acompañamiento deja de ser una mera declaración de principios para transformarse en una práctica política orientada a habilitar, sostener y potenciar aquellas trayectorias estudiantiles que los mecanismos de selectividad institucional suelen, de manera recurrente, dejar en los márgenes.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2013). Investigación socio antropológicas en educación. Para pensar la noción de contexto. En N. Elichiry (Comp.), *Historia y vida cotidiana en educación: Perspectivas interdisciplinarias* (pp. 41-66). Manantial.

Batallán, G., Campanini, S., Prudart, E., Enrique, I., & Castro, S. (2009). La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate. *Última Década, 17*(30), 41–66. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362009000100003

Becker, H. S. (2016). *Mozart, el asesinato y los límites del sentido común: Cómo construir teoría a partir de casos*. Siglo XXI editores.

Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante Editorial.

Larrondo, M. (2015). El movimiento estudiantil secundario en la Argentina democrática: un recorrido posible por sus continuidades y reconfiguraciones. *Última Década, 23*(42), 65–90. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000100004

Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas, (26),* 75–90.

Más Rocha, S. (2016). El Estado y la regulación de la participación estudiantil: la normativa sobre Centros de Estudiantes Secundarios. *Polifonías Revista de Educación, 5*(8), 44–70.

Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo*. Paidós.

Nancy, J.-L. (2014). *¿Un sujeto?* Ediciones La Cebra.

Nobile, M. (2016). Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa. *Espacios en Blanco - Serie Indagaciones, 26*, 187–210.

Núñez, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar* (1a ed.). La Crujía.

Normativa citada

Ley Nacional Nro. 26.877 de Creación y Funcionamiento de Centros de Estudiantes. (2013).

Ley Nro. 14.581 de Creación de Centros de Estudiantes en la Provincia de Buenos Aires. (2013).

Ley Nro. 26.206 de Educación Nacional. (2006).

Ley de Educación Provincial Nro. 13.688. (2007).

Ley Nacional Nro. 26.061 de Promoción y Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2005).

Ley Provincial Nro. 13.298 de la Promoción y Protección Integral de los derechos de los niños. (2004).

Resolución 1709 Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) de la Dirección General de Cultura y Educación. (2009).

Recibido: 14 /09/2025

Aceptado:08/06/2026

Cómo citar este artículo

Pasquariello, S. M., & Hoffmann, M. L. (2026). *Participación juvenil en la escuela secundaria: Tensiones entre la norma y la práctica.* RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 14, pp. 66-90

Explorando el potencial de la inteligencia artificial para el aprendizaje de las cuatro macrohabilidades en inglés: Aplicaciones, beneficios y desafíos

Exploring the potential of Artificial Intelligence for developing the four macro-skills in English: Applications, benefits, and challenges

Cristian Martín Arellano

arellano.cristian87@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis(UNSL). Maestrando en Lingüística Aplicada a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, Universidad Europea del Atlántico, España. Traductor Público Nacional de inglés. Docente Universitaria e Investigadora.

María Belén Domínguez

mbdomin@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis(UNSL). Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías. Profesora de Inglés. Docente Universitaria e Investigadora.

Giuliano Ardissone

giuard91@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis(UNSL). Ingeniero Industrial. Docente Universitario e Investigador.

Resumen

Este trabajo analiza el potencial de la inteligencia artificial (IA) en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL), explorando sus aplicaciones para el desarrollo de las cuatro macrohabilidades lingüísticas (reading, listening, writing y speaking), así como los beneficios y desafíos asociados. La investigación adopta un enfoque cualitativo, descriptivo y analítico, basado en la revisión de aplicaciones y sitios web educativos que incorporan IA. Se examinan herramientas que utilizan modelos generativos, sistemas de evaluación automática, traductores neuronales, chatbots, entornos virtuales inteligentes y plataformas de analítica de aprendizaje, que facilitan la personalización de materiales, la retroalimentación inmediata y la práctica autónoma. Los hallazgos indican que la IA optimiza el aprendizaje de habilidades específicas, incrementa la motivación, promueve la creatividad y amplía el acceso a recursos auténticos, permitiendo al cuerpo docente centrarse en tareas pedagógicas de mayor valor. No obstante, se identifican desafíos como prevenir la dependencia excesiva, preservar el esfuerzo cognitivo, garantizar la interacción auténtica y asegurar una exposición diversa a modelos lingüísticos reales. En conclusión, la IA presenta un potencial transformador en EFL si su integración es crítica, ética e inclusiva, y complementa la interacción humana.

Palabras clave: inteligencia artificial; aprendizaje de inglés; macrohabilidades lingüísticas

Abstract

This paper examines the potential of artificial intelligence (AI) in English as a Foreign Language (EFL) learning, exploring its applications for the development of the four macro-language skills (reading, listening, writing, and speaking), as well as the associated benefits and challenges. The study adopts a qualitative, descriptive, and analytical approach, based on the

review of educational applications and websites that incorporate AI. The analysis focuses on tools using generative models, automated assessment systems, neural machine translation, chatbots, intelligent virtual environments, and learning analytics platforms, which enable material personalization, immediate feedback, and autonomous practice. The findings indicate that AI optimizes the learning of specific skills, enhances motivation, fosters creativity, and expands access to authentic resources, allowing the teaching staff to focus on higher-value pedagogical tasks. However, challenges are also identified, including preventing overreliance on AI, preserving cognitive effort, ensuring authentic interaction, and guaranteeing diverse exposure to real linguistic models. In conclusion, AI presents transformative potential in EFL, provided that its integration is critical, ethical, and inclusive, and that it complements rather than replaces human interaction.

Keywords: artificial intelligence; english learning; language macro-skills

Introducción

La incorporación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo se presenta como una necesidad esencial e inevitable en los tiempos actuales. El uso de estas herramientas ha impulsado la aparición de formas innovadoras de enseñar y aprender, ya que "multiplican las posibilidades de generar, transmitir y compartir información y, por supuesto, de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis ya no sólo en la primera parte de este binomio sino en las maneras de aprender" (Hernández, 2021, p. 30). Las generaciones más jóvenes han crecido rodeadas de dichas tecnologías, lo que hace que su utilización les resulte natural y que muestren una clara preferencia hacia ellas frente a los métodos de enseñanza tradicionales. En este sentido, aprender mediante el uso de estas herramientas no solo les parece más atractivo, sino también más desafiante, lo cual constituye una

oportunidad que los educadores deben saber capitalizar para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, este aprovechamiento requiere que los docentes realicen un trabajo previo de análisis y selección cuidadosa respecto a qué tecnologías utilizar, así como el momento y la forma más adecuada de implementarlas. Este proceso demanda no solo formación y actualización profesional, sino también un enfoque crítico y reflexivo que permita fundamentar el uso de estas herramientas en un objetivo pedagógico específico y bien definido.

La integración de tecnologías en la enseñanza del inglés no es un fenómeno reciente. En los años ochenta y noventa, el enfoque conocido como Computer-Assisted Language Learning (CALL) supuso un hito en la incorporación de recursos tecnológicos al aprendizaje de lenguas, al facilitar ejercicios de gramática, vocabulario y comprensión lectora a través de programas computarizados (Warschauer & Healey, 1998). Posteriormente, la expansión de los dispositivos móviles dio lugar al Mobile-Assisted Language Learning (MALL), que acercó las oportunidades de práctica lingüística al contexto cotidiano de los estudiantes, favoreciendo la flexibilidad y el aprendizaje ubicuo (Godwin-Jones, 2017). Este recorrido histórico evidencia que la incorporación de nuevas herramientas ha sido un proceso progresivo, en el que cada innovación tecnológica amplía y redefine el papel del docente y del estudiante. En este trayecto, la irrupción de la inteligencia artificial (IA) representa un cambio de paradigma, ya que combina adaptabilidad, interactividad y capacidad predictiva de manera inédita en la enseñanza de lenguas (Wu,2024).

En el caso particular del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el proceso se caracteriza por su complejidad y por el tiempo que exige, sobre todo en contextos donde los estudiantes carecen de suficientes oportunidades para practicar y emplear el idioma fuera del aula. Ante esta situación, los docentes de lenguas extranjeras han recurrido históricamente a las

tecnologías disponibles en cada época (Hernández, 2021), y la incorporación de la IA en la enseñanza del inglés no constituye una excepción. De hecho, "con los avances en la tecnología y el rápido desarrollo de la Inteligencia Artificial (IA), se ha abierto un nuevo campo de posibilidades para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas" (Chicaiza et al., 2023), lo que ha favorecido la implementación de prácticas pedagógicas más motivadoras, atractivas y pertinentes para los estudiantes actuales.

En esta línea, algunos investigadores sostienen que la IA podría configurar un nuevo modelo de enseñanza, en el cual los sistemas inteligentes colaboren con el docente en el diseño de experiencias de aprendizaje más personalizadas, inmersivas y sensibles a las emociones de los estudiantes (Luckin, 2018; Holmes et al., 2019). Estas herramientas no solo contribuyen al desarrollo de las cuatro macrohabilidades (comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral), sino también al aprendizaje de aspectos fundamentales como la gramática y el vocabulario. En este trabajo se presentan ejemplos concretos del uso de distintas herramientas de inteligencia artificial que pueden favorecer el desarrollo de las habilidades de la lengua inglesa, junto con una descripción de sus características. Asimismo, se abordan los principales riesgos asociados a su implementación, con el fin de orientar un aprovechamiento responsable que potencie sus beneficios sin incurrir en las consecuencias negativas derivadas de un uso excesivo o sistemático de las mismas.

Método

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, descriptivo y analítico, orientado a explorar el potencial pedagógico y tecnológico de diversas herramientas basadas en inteligencia artificial (IA) aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL). De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), los

estudios descriptivos permiten especificar propiedades, características y perfiles de fenómenos o poblaciones, mientras que el análisis cualitativo posibilita una comprensión profunda de los significados y relaciones que se establecen entre los datos. En esta línea, Denzin y Lincoln (2018) sostienen que la investigación cualitativa se centra en la interpretación de los fenómenos en su contexto natural, buscando comprenderlos desde la perspectiva de los participantes o del objeto de estudio.

El diseño de investigación adoptado fue no experimental y de tipo exploratorio, ya que se trabajó sobre recursos digitales existentes sin manipular variables, con el propósito de identificar tendencias, patrones y criterios de calidad en el uso de la IA para la enseñanza del inglés. Como señala Flick (2015), este tipo de enfoque es adecuado cuando se pretende examinar fenómenos recientes o emergentes, como el uso educativo de la IA, sobre los cuales aún no existe suficiente evidencia empírica consolidada.

La unidad de análisis estuvo constituida por una selección de aplicaciones y sitios web que incorporan IA con fines pedagógicos en el aprendizaje del inglés. La selección se realizó mediante una revisión documental (Creswell, 2014), que incluyó la búsqueda de recursos en bases de datos académicas (ERIC, Scopus, Google Scholar) y en repositorios especializados, utilizando palabras clave tales como "AI-assisted language learning", "intelligent tutoring systems" y "AI for English teaching".

Para el análisis de las herramientas seleccionadas se adoptó el modelo de evaluación propuesto por Shepherd y Watters (1998), basado en tres componentes interrelacionados: contenido, forma y funcionalidad. Este marco conceptual ha sido retomado en estudios posteriores sobre calidad de sitios web educativos (Aguayo Arrabal & Ramírez Delgado, 2019; Mebrate, 2010), y resulta pertinente para examinar recursos digitales desde una perspectiva integral.

En cuanto al contenido, se analizaron la pertinencia, actualidad y precisión lingüística de los materiales, así como su coherencia con los objetivos comunicativos del aprendizaje del inglés. En relación con la forma, se consideraron la presentación visual, la navegabilidad, la accesibilidad y la usabilidad de las interfaces. Respecto de la funcionalidad, se evaluaron los niveles de interactividad, personalización, retroalimentación automática y la integración de tecnologías de IA como el reconocimiento de voz, el procesamiento del lenguaje natural o la analítica del aprendizaje.

El procedimiento consistió en una revisión sistemática de cada aplicación o sitio web, acompañada de un análisis cualitativo interpretativo (Denzin y Lincoln, 2018) que permitió identificar fortalezas, limitaciones y potencial pedagógico de las herramientas examinadas. Este proceso implicó un análisis comparativo y reflexivo, en el cual las observaciones se interpretaron a la luz de los marcos teóricos sobre el uso educativo de la IA y la enseñanza de lenguas.

Cabe señalar que las aplicaciones seleccionadas no fueron implementadas en contextos de aula, sino analizadas en profundidad para determinar su funcionamiento y su eficacia potencial en el desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas. Este enfoque, de carácter exploratorio y orientativo, busca generar una base conceptual para futuras investigaciones empíricas que evalúen la efectividad real de estas herramientas en contextos educativos.

En síntesis, la metodología empleada se apoya en un enfoque interpretativo que privilegia la comprensión antes que la medición, tal como proponen Creswell (2014) y Flick (2015), y se orienta a ofrecer una mirada crítica sobre la incorporación de la IA en el campo de la enseñanza del inglés, enfatizando su potencial transformador y los criterios de uso responsable que deberían guiar su integración pedagógica.

Usos de la IA para el desarrollo de las cuatro macrohabilidades

Sin duda, las innovaciones introducidas por la IA están mejorando la eficacia y accesibilidad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y están cambiando la forma en que los estudiantes de inglés pueden mejorar sus capacidades lingüísticas. En esta sección, se explorarán algunos usos específicos de diferentes tipos de IA para promover el desarrollo de las cuatro macrohabilidades en EFL: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita.

Expresión escrita (Writing)

En el caso del desarrollo de la habilidad de expresión escrita en inglés, uno de los principales usos de la IA es la corrección de errores y sugerencias de estilo. Los estudiantes pueden cargar sus producciones escritas (ensayos, informes, correos electrónicos, reseñas, historias, anécdotas, etc.) y, mediante la utilización de herramientas de procesamiento de lenguaje natural, se detectan errores gramaticales, ortográficos y de puntuación (Cahill y Evanini, 2020). Además, estas herramientas de IA pueden realizar sugerencias de vocabulario e incluso recomendar cambios de estilo para que el escrito se adapte al contexto para el que fue pensado. Más aún, estas aplicaciones y sitios web utilizan algoritmos para identificar conexiones lógicas entre las ideas, ofreciendo sugerencias que favorecen la coherencia y cohesión de los textos (Rukiati et al., 2023). Por ejemplo, los sitios web Grammarly (https://www.grammarly.com/) y Hemingway Editor (https://hemingwayapp.com/) utilizan distintos colores para categorizar los tipos de errores o sugerencias. En el caso de Grammarly, los errores de precisión tienen que ver con sugerencias gramaticales, ortográficas y de puntuación y las sugerencias de claridad apuntan a que el texto sea más fácil de comprender. Tanto Grammarly como Hemingway Editor ofrecen la posibilidad de seleccionar la audiencia, nivel de formalidad, campo o área de

RevID. Revista de Investigación y Disciplinas. Número 14, 2026.
revid.unsl.edu.ar
ISSN: 2683-9040

interés y propósito, para evaluar el nivel de adecuación del texto según los parámetros establecidos. Además, permiten utilizar la IA para mejorar el escrito, haciéndolo más formal o informal, más persuasivo, más corto, más sencillo, etc.

Otra herramienta de IA que se utiliza para favorecer el desarrollo de la escritura en inglés son los chatbots conversacionales. Estos chatbots les permiten a los estudiantes utilizar el inglés para interactuar en entornos realistas, en estilos más cercanos, informales y descontracturados y sin los temores o las presiones propias de cometer errores frente a los compañeros o profesores (Chicaiza et al., 2023 y Godwin-Jones, 2023). Un ejemplo de este tipo de herramienta es CharacterAI (https://character.ai/), que mediante el uso de modelos de lenguaje neuronal les permite a los usuarios tener conversaciones escritas con distintos personajes ("Character AI", n.d.). Estos personajes pueden estar basados en personas famosas, como Barack Obama, en personajes ficticios como Harry Potter o pueden ser completamente nuevos e originales. Lo novedoso es que cada uno de estos personajes tiene su propia identidad y personalidad, y la conversación se desarrollará según las características propias de cada uno. Estos chatbots no solo fomentan la práctica del idioma, sino que también estimulan la creatividad y ofrecen la oportunidad de expandir el conocimiento sobre diversas culturas y estilos de comunicación (Samuel et al., 2023).

Otras aplicaciones y sitios web que utilizan IA, como Write & Improve (https://writeandimprove.com/) o ChatGPT (https://chat.chatbotapp.ai), pueden favorecer y facilitar el proceso creativo de los estudiantes. Estas tecnologías pueden proponer temas, ideas e incluso consignas o instrucciones para guiar a los usuarios en el proceso de escritura (Rukiati et al., 2023). Además, ofrecen retroalimentación inmediata respecto a la originalidad del texto, su estructura y organización.

Por último, existen aplicaciones como QuillBot (https://quillbot.com/) o WordTune (https://www.wordtune.com/) que utilizan la IA para resumir o parafrasear textos en inglés. Estas herramientas no sólo permiten desarrollar habilidades de síntesis y reescritura sino que, además, ofrecen la posibilidad de adaptar el grado de formalidad del texto o de reescribirlo en un estilo más académico o menos académico, según sea necesario.

El impacto positivo de estas herramientas depende, sin embargo, de un uso criterioso y pedagógicamente orientado. Es fundamental evitar una dependencia excesiva de la IA, ya que un uso indiscriminado puede limitar el desarrollo de la habilidad de escritura del estudiante. Cuando la tecnología sustituye, en lugar de acompañar, los procesos de planificación, redacción y revisión, los estudiantes corren el riesgo de no fortalecer las competencias cognitivas y lingüísticas necesarias para producir textos de manera efectiva. Por ello, se vuelve imprescindible promover un uso reflexivo y complementario, donde la IA funcione como andamiaje y no como reemplazo del proceso de escritura.

Comprensión lectora (Reading)

En relación con el desarrollo de la comprensión lectora en inglés, el uso más destacado de IA es la adaptación y personalización de contenido (Mohammad Ali, 2023). Esto implica proporcionar a cada estudiante textos adecuados en relación a la complejidad gramatical y de vocabulario (Rukiati et al., 2023). El sitio web ReadTheory (https://readtheory.org/), por ejemplo, realiza una evaluación de diagnóstico y asigna tareas de lectura según el nivel de competencia de cada estudiante. Además, este sitio monitorea el desempeño de los estudiantes a través del tiempo, adaptando las actividades según el nivel de progreso y grado de avance de cada uno. Por ejemplo, si los estudiantes obtienen en una actividad entre un 70% y 89%, continúan en el

mismo nivel de complejidad; si obtienen 69% o menos, bajan de nivel; si obtienen 90% o más, suben de nivel.

Por otro lado, estos sitios web y aplicaciones que utilizan IA proponen actividades que propician el desarrollo de habilidades específicas de comprensión lectora cómo identificar el tema principal o ideas principales y secundarias. Además, estas actividades fomentan la adquisición de nuevo vocabulario mediante inferencias en contexto. Esta es una manera significativa y contextualizada de aprender vocabulario, que impacta positivamente en la comprensión lectora de los estudiantes. Finalmente, un aspecto a destacar de estas actividades es que brindan retroalimentación de manera instantánea, ofreciendo explicaciones de por qué la respuesta del estudiante es correcta o incorrecta. Muchas de estas herramientas identifican, además, áreas específicas en las que los estudiantes tienen dificultades y pueden ofrecer sugerencias para mejorar o, incluso, ejercicios extra para reforzar la práctica. Un ejemplo de este tipo de sitio es Newsela (https://newsela.com/), que les permite a los profesores asignar tareas en base a la habilidad específica que se quiere practicar: detectar ideas principales, trabajar con la estructura del texto, identificar conexiones entre personas, eventos e ideas, detectar puntos de vista, inferir el significado de palabras en contexto o identificar el propósito del texto, entre otras. De este modo, todas las preguntas pondrán el foco en la o las microhabilidades de lectura elegidas. Además, este sitio puede adaptar el nivel del artículo asignado y de sus preguntas y actividades según el nivel elegido por el profesor o según el desempeño de los estudiantes en tareas anteriores.

Por último, otro aspecto a destacar de muchas de las aplicaciones y sitios web que utilizan IA para el desarrollo de la comprensión lectora es la gamificación. En muchos casos, las actividades propuestas por estos sitios webs o aplicaciones se presentan en una interfaz innovadora y como un juego en donde los usuarios deben elegir la opción correcta, decidir si una afirmación es verdadera o falsa, arrastrar la opción correcta o unir según corresponda.

La aplicación Duolingo (https://es.duolingo.com/) lleva el concepto de gamificación a su máxima expresión, utilizando un sistema de puntos, monedas y vidas que pueden limitar o expandir las posibilidades dentro de la aplicación. Otro ejemplo de esto es ReadTheory, que utiliza un sistema de puntos y medallas que les permite a los usuarios obtener insignias a medida que van progresando. Sin lugar a duda, la gamificación de la experiencia de aprendizaje mantiene a los estudiantes involucrados y comprometidos y aumenta su motivación y predisposición puesto que reduce las presiones y ansiedades asociadas al proceso de aprendizaje (Chaidir et al., 2023; Castillo-Cuesta, 2022; Yavuz et al., 2020). Todo esto impacta positivamente en el desarrollo de la lectura comprensiva en inglés. Sin embargo, no podemos dejar de recordar que un uso excesivo de herramientas de IA en actividades de lectura puede reducir el esfuerzo cognitivo que implica enfrentarse a un texto, lo que a su vez empobrece el desarrollo de estrategias de comprensión más complejas. Cuando la tecnología ofrece resultados inmediatos, el estudiante puede dejar de practicar procesos esenciales como la inferencia, la deducción por contexto o el análisis crítico. En consecuencia, la dependencia de la IA puede limitar la adquisición de las habilidades necesarias para abordar textos auténticos de forma autónoma.

Expresión oral (Speaking)

Las aplicaciones de evaluación del habla con IA que se utilizan para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés tienen como objetivo favorecer que los usuarios puedan mejorar la fluidez oral, el rango gramatical, la precisión en el habla, la pronunciación, el ritmo oral, las habilidades de organización de ideas, las habilidades de lectura en voz alta y las habilidades de habla espontánea (Zou et al., 2023). En líneas generales, estos programas incluyen dos tipos de tareas: lectura en voz alta de palabras, frases u oraciones y conversaciones espontáneas.

Uno de los usos más novedosos de IA para el desarrollo de la expresión oral en inglés son las conversaciones orales con chatbots. Los estudiantes pueden interactuar con estos chatbots de forma natural y espontánea, ya sea sobre un tema propuesto por la app o sobre un tema propuesto por el usuario. Ejemplos de estas aplicaciones son Speeko (https://www.speeko.co/), que propone conversaciones simuladas en diferentes contextos, o Loora AI (https://www.loora.com/), que permite practicar inglés oral a través de interacciones personalizadas con un asistente virtual. Estos sitios webs y apps utilizan herramientas de reconocimiento de voz para proveer respuestas inmediatas como en una conversación real (Gottardi et al., 2022) pero, también, utilizan esta tecnología para brindar feedback sobre la pronunciación y entonación, sobre el contenido de las interacciones y sobre gramática y vocabulario. Estas aplicaciones incluso brindan retroalimentación sobre la fluidez y coherencia del discurso de los usuarios, ofreciendo sugerencias para mejorar la organización y claridad de sus ideas. En contextos donde las clases de inglés son muy numerosas, las posibilidades de que todos los estudiantes puedan tener diálogos en inglés y recibir feedback del docente son limitadas. Además, en contextos donde el inglés se enseña como lengua extranjera, no existen muchas posibilidades de práctica oral fuera del aula. En este sentido, el uso de la IA para el desarrollo de la expresión oral es de gran utilidad, facilitando la práctica oral personalizada y en cualquier momento y lugar.

Además, algunos de estos chatbots, como Mondly (https://www.mondly.com/), proponen juegos de roles para que los usuarios puedan utilizar el inglés para interactuar en una situación simulada y con un propósito específico en mente. Dependiendo del nivel de destreza de los usuarios, estas conversaciones simuladas pueden contextualizarse en situaciones más sencillas y predecibles, como pedir comida en un restaurante, o pueden proponer una interacción más compleja, como debatir asuntos de actualidad.

La retroalimentación del desempeño oral de los usuarios puede incluir calificaciones, colores para señalar aciertos/errores, respuestas modelo, sugerencias de práctica o retroalimentación escrita, en la forma de frases u oraciones. ELSA Speak (https://elsaspeak.com/), por ejemplo, ofrece comentarios escritos con expresiones como "¡Magnífico!", "¡Excelente!", "¡Suenas como un hablante nativo!" o "Intenta de nuevo", entre otras. Además, esta aplicación emplea distintos colores para marcar errores o aciertos de los usuarios; se destacan en verde los fonemas, sílabas o fragmentos que se pronunciaron correctamente y en rojo los que presentaron problemas de pronunciación. Además, ofrece explicaciones y sugerencias para que el estudiante pueda mejorar su pronunciación en caso de haber evidenciado alguna dificultad. Por ejemplo, "Incorrecto: Este es un sonido de /n/. Presiona la lengua contra el paladar y los dientes superiores y haz vibrar las cuerdas vocales" (fragmento extraído del feedback que ofrece la app en la pronunciación de la palabra "nice"). Este feedback tan variado y tan completo es muy valioso, puesto que en el aula es muchas veces imposible que el docente tenga tiempo suficiente para darle retroalimentación detallada de pronunciación a cada uno de los estudiantes.

Finalmente, el uso de la IA favorece el desarrollo de la expresión oral en inglés en un entorno que los estudiantes perciben como seguro. Esto se debe a que pueden utilizar esta aplicación en la tranquilidad del hogar, sin hablar frente a un público y recibiendo feedback inmediato sobre su desempeño. Como es de público conocimiento, hablar en un idioma puede ser muy frustrante para estudiantes que se sienten inseguros, que no tienen confianza en sí mismos o que sienten que no tienen suficiente vocabulario para expresar lo que quieren decir. Estas aplicaciones aumentan la motivación de los estudiantes y reducen los factores que los inhiben a la hora de hablar en inglés (Karim et al., 2023).

Sin embargo, el uso exclusivo de avatares o chatbots puede generar una dependencia de modelos de habla ideales, creando expectativas poco

realistas y dificultando que el estudiante aprenda a manejar la variabilidad y las imperfecciones del habla humana real. Además, la IA no siempre reproduce matices pragmáticos, emocionales o culturales, lo que limita la interacción auténtica necesaria para desarrollar una competencia comunicativa sólida. Como resultado, el estudiante puede tener dificultades para adaptarse a las particularidades y fluctuaciones propias de los interlocutores reales.

Comprensión auditiva (Listening)

Los avances de la tecnología en las últimas décadas han acortado las distancias del mundo; los sitios webs, canales de YouTube, videojuegos, plataformas de streaming y redes sociales permiten que los estudiantes de inglés como lengua extranjera tengan acceso a una enorme cantidad de material auditivo y audiovisual en inglés: canciones, videos, películas, series, podcasts, programas de radio, etc (Fadillah et al., 2023; Chaves-Yuste y de-la Peña, 2023). Estos materiales están al alcance en tan sólo un clic y son sumamente valiosos en el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva en inglés puesto que exponen a los estudiantes al uso del inglés fuera del aula y con fines recreativos (Singer, 2024).

En este contexto, la IA juega un papel importante con respecto a la personalización del contenido del material auditivo. Al igual que con la comprensión lectora, la IA agrupa y adapta el contenido auditivo según el nivel de competencia de los estudiantes, pero también según sus intereses. Además, estas aplicaciones exponen a los estudiantes a distintos acentos, velocidades y géneros discursivos, lo que impacta positivamente en el desarrollo de la comprensión auditiva (Rukiati et al., 2023).

Las actividades que acompañan a los audios tienen una retroalimentación inmediata sobre el desempeño de los estudiantes. A medida que van progresando, se incrementa la dificultad de las actividades propuestas. Esta

personalización del proceso de aprendizaje favorece mucho su motivación e interés.

Por otro lado, las herramientas de IA de reconocimiento de voz posibilitan la transcripción del habla y la generación automática de subtítulos. Esto puede facilitar la comprensión auditiva ya que le permite a los usuarios escuchar y leer en forma simultánea lo que se dice. Estas herramientas de reconocimiento de voz no sólo se utilizan en sitios web y herramientas creadas específicamente para aprender lenguas extranjeras, sino también en plataformas como YouTube (https://www.youtube.com/) o TikTok (https://www.tiktok.com/), abriendo inmensas posibilidades de practicar inglés fuera del aula y proporcionando una experiencia de aprendizaje más relevante y atractiva.

Sin embargo, al igual que en los casos anteriores, un uso excesivo de audios generados por IA puede limitar la exposición a la diversidad de acentos, ritmos y entonaciones reales del inglés, ya que muchas voces sintéticas presentan pronunciación neutra y poco auténtica. Además, la disponibilidad inmediata de transcripciones, aclaraciones o ajustes de velocidad puede reducir el esfuerzo de decodificación y la tolerancia a la dificultad, ambos esenciales para desarrollar estrategias de comprensión auditiva sólidas. Como resultado, el estudiante puede no acostumbrarse al ruido contextual, las pausas y las irregularidades propias de situaciones reales de escucha.

Discusión y conclusiones

Luego de lo expuesto en el presente trabajo, es posible afirmar que la IA ya no puede ser entendida como un recurso accesorio o periférico en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino como un fenómeno que redefine las prácticas educativas y plantea nuevos horizontes pedagógicos. Lejos de limitarse a proveer aplicaciones prácticas, la IA interpela a docentes,

instituciones y estudiantes sobre cómo concebimos el aprendizaje, el rol docente y la formación de ciudadanos en la sociedad contemporánea.

Al discutir la implementación de IA en el aprendizaje de inglés, es esencial reconocer qué transformaciones profundas se desprenden de su incorporación. En primer lugar, la IA tensiona las formas tradicionales de enseñar y aprender idiomas. Su capacidad de ofrecer retroalimentación inmediata, generar interacciones personalizadas y acompañar estudiantes cada vez más autónomos desafía modelos centrados exclusivamente en la transmisión docente y exige repensar metodologías, evaluaciones y dinámicas de aula. Esta tensión, lejos de ser negativa, puede convertirse en un motor de innovación siempre que se integre de manera reflexiva y se alinee con objetivos pedagógicos claros.

En segundo lugar, la irrupción de la IA pone en evidencia la centralidad del rol docente. Aunque los algoritmos pueden simular conversaciones, analizar textos o proponer itinerarios de aprendizaje, ninguno de estos aportes reemplaza la dimensión humana de la enseñanza. El docente es quien otorga sentido a las herramientas digitales, selecciona los recursos pertinentes, establece criterios de uso y, sobre todo, acompaña el desarrollo de competencias que la IA no puede garantizar: pensamiento crítico, empatía, creatividad, juicio ético y colaboración genuina. En otras palabras, la IA desplaza al docente de ciertas tareas mecánicas o repetitivas, pero al mismo tiempo lo revaloriza en su papel de mediador, orientador y formador integral.

En tercer lugar, la IA proyecta nuevos desafíos éticos y sociales que deben formar parte de la agenda educativa. Aspectos como la seguridad y protección de datos (Omidvar & Meihami, 2025), los sesgos algorítmicos (Bulut et al., 2024), la dependencia de plataformas pagas o la brecha digital (Vesna et al., 2025) exigen políticas claras y una conciencia crítica en las comunidades educativas. Aparicio-Gómez (2023) resume esta situación al advertir que la integración de la IA debe ser cuidadosa y reflexiva,

considerando la privacidad de datos, la equidad en el acceso y la dependencia excesiva de las máquinas. En concordancia, Crompton et al. (2024) sostienen que uno de los desafíos más importantes es formar a los educadores en competencias digitales y pedagógicas que les permitan usar la IA con sentido crítico. Ignorar estos problemas podría derivar en prácticas poco equitativas o en aprendizajes superficiales. Por el contrario, abordarlos con seriedad abre la posibilidad de formar estudiantes no sólo competentes en inglés, sino también ciudadanos digitales responsables, capaces de usar la tecnología de manera estratégica y ética.

Otro elemento central que emerge de este análisis es el vínculo entre la IA y el desarrollo de la autonomía estudiantil (Crompton et al., 2024 y Pisica et al., 2023). Estas tecnologías ofrecen oportunidades inéditas para que los estudiantes gestionen su tiempo, regulen su progreso y accedan a materiales adaptados a sus necesidades. Sin embargo, autonomía no equivale a aislamiento; se trata de aprender a decidir con criterio, a cuestionar las respuestas que ofrece un sistema automático y a complementar el uso de recursos digitales con la interacción humana. El gran desafío es enseñar a los estudiantes no solo a "usar" la IA, sino a aprender con ella, desarrollando la capacidad de integrar sus aportes en un proceso de aprendizaje crítico y creativo. Es esencial comprender que la dependencia excesiva de estas herramientas se relaciona con un menor desarrollo cognitivo, en especial en las habilidades de producción. Estudiantes que pueden comprender pero reemplazan la producción propia por lo generado por IA, es decir, estudiantes que no son capaces de producir sin ayuda de estas herramientas, limitan su capacidad de pensamiento crítico y reflexivo a la vez que se tornan sujetos pasivos en su proceso de aprendizaje.

Las conclusiones también invitan a reflexionar sobre el papel de las instituciones educativas. La integración de la IA no puede quedar en manos de iniciativas aisladas, sino que requiere políticas claras de capacitación docente, marcos de uso ético y estrategias de inclusión digital que garanticen

igualdad de oportunidades. La escuela y la universidad son espacios clave para enseñar a convivir con la IA, comprender sus alcances y limitaciones, y construir colectivamente criterios de uso responsable.

Finalmente, más allá de sus aplicaciones técnicas, la IA nos confronta con una pregunta de fondo: ¿qué significa enseñar y aprender en un mundo donde la información y la práctica pueden ser mediadas por algoritmos? La respuesta, lejos de ser definitiva, parece apuntar hacia una complementariedad. La IA puede liberar tiempo y energía para que los docentes se concentren en lo irremplazable: la formación en valores, el acompañamiento humano, la construcción de comunidad y el desarrollo de competencias socioemocionales (Melo et al., 2023; Arabit-García et al., 2021).

En conclusión, la IA en la enseñanza del inglés como lengua extranjera representa un campo fértil y complejo a la vez. Su potencial para enriquecer la práctica pedagógica y promover aprendizajes significativos es enorme, pero sólo podrá materializarse si se integra con una visión crítica, ética y humanizadora. No se trata de elegir entre tecnología o humanidad, sino de articular ambas dimensiones en beneficio de una educación más inclusiva, innovadora y pertinente para los desafíos del siglo XXI. El futuro del aprendizaje de lenguas no dependerá de la sofisticación de los algoritmos, sino de la capacidad de docentes y estudiantes de construir, juntos, un uso pedagógico que coloque siempre a la persona en el centro.

Referencias bibliográficas

Aguayo Arrabal, N., & Ramírez Delgado, C.M.(2019). Evaluación técnica de sitios Webpara el aprendizaje autónomo de inglés como segunda lengua. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 8(1), 1-22.doi:https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.11161

Aparicio-Gómez, W. O. (2023). La Inteligencia Artificial y su Incidencia en la Educación: Transformando el Aprendizaje para el Siglo XXI. Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa, 3(2), 217-230. https://doi.org/10.51660/ripie.v3i2.133

Arabit-García, J., García-Tudela, P. A., & Prendes-Espinosa, M. P. . (2021). Uso de tecnologías avanzadas para la educación científica. Revista Iberoamericana de Educación, 87(1), 173–194. https://doi.org/10.35362/rie8714591

Bulut, Okan; Beiting-Parrish, Maggie; Casabianca, Jodi M.; Slater, Sharon C.; Jiao, Hong; Song, Dan; Ormerod, Christopher; Fabiyi, Deborah Gbemisola; Ivan, Rodica; Walsh, Cole; Rios, Oscar; Wilson, Joshua; Yildirim-Erbasli, Seyma N.; Wongvorachan, Tarid; Liu, Joyce Xinle; Tan, Bin; and Morilova, Polina (2024). "The Rise of Artificial Intelligence in Educational Measurement: Opportunities and Ethical Challenges," Chinese/English Journal of Educational Measurement and Evaluation | 教育测量与评估双语期刊: Vol. 5: Iss. 3, Article 3. DOI: https://doi.org/10.59863/MIQL7785

Cahill, A., & Evanini, K. (2020). Natural language processing for writing and speaking. In Handbook of automated scoring (pp. 69-92). Chapman and Hall/CRC

Castillo-Cuesta, L. (2022). Using Genially Games for Enhancing EFL Reading and Writing Skills in Online Education. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 21(1), 340–354. https://doi.org/10.26803/ijlter.21.1.19

Chaidir, D. K., Muslim, M. A., Suseno, M., & Darmahusni, D. (2023, June). Online Gamification Platforms for Practicing EFL Students' Reading Skills: A Systematic Review. In English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings (Vol. 6, pp. 516-529). https://jurnal.unimus.ac.id/index.php/ELLIC/article/view/12565/7147

Chaves-Yuste, B., & de-la Peña, C. (2023). Podcasts' effects on the EFL classroom: a socially relevant intervention. Smart Learning Environments, 10(1), article 20. https://link.springer.com/article/10.1186/s40561-023-00241-1

Chicaíza, R. M., Camacho Castillo, L. A., Ghose, G., Castro Magayanes, I. E., & Gallo Fonseca, V. T. (2023). Aplicaciones de Chat GPT como inteligencia artificial para el aprendizaje de idioma inglés: avances, desafíos y perspectivas futuras. Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(2), 2610–2628.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitavie and mixed methods approaches (4th ed.). Sage publications.

Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., & Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. British Journal of Educational Technology, 55(6), 2503-2529.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). The SAGE Handbook of Qualitative Research (5th ed.). Los Angeles, CA: Sage.

Fadillah, A. S., Nasrullah, N., & Rosalina, E. (2023). The use of watching Youtube videos for acquiring students' listening comprehension. International Journal of Educational Best Practices, 7(1), 92-104.

Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa (Vol. 1). Ediciones Morata.

Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and language learning. Language Learning & Technology, 21(2), 3–17.

Godwin-Jones, R. (2023). Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. Language Learning & Technology, 27(2), 6–27. https://hdl.handle.net/10125/73501

Gottardi, W., Almeida, J. F. D., & Tumolo, C. H. S. (2022). Automatic speech recognition and text-to-speech technologies for L2 pronunciation improvement: reflections on their affordances. Texto livre, 15, e36736. https://www.scielo.br/j/tl/a/s4Pk9Kxw7yRYwmr5wwGPTtH/#

Hernández, J. C. E. (2021). La Inteligencia Artificial y la Enseñanza de lenguas: una aproximación al tema. Decires, 21(25), 29-44.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación (6ª ed.). McGraw Hill Education.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.

Karim, S.A., Hamzah, A.Q.S., Anjani, N.M., Prianti, J., & Sihole, I.G. (2023). Promoting EFL Students' Speaking Performance through ELSA Speak: An Artificial Intelligence in English Language Learning. JOLLT Journal of Languages and Language Teaching, 11(4), pp. 655-668. DOI: https://doi.org/10.33394/jollt.v11i4.8958

Luckin, R. (2018). Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century. UCL Institute of Education Press.

Mebrate, T.W (2010). A framework for evaluating Academic web site's quality from students' perspective.Delft University of Technology, The Netherlands.

Melo Hanna, G. E., Coto Goyón, M. F., & Acosta Mora, M. G. (2023). Educación y la Inteligencia Artificial (IA). Dominio De Las Ciencias, 9(4), 242–255.https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3587

Mohammad Ali, A. (2023). An Intervention Study on the Use of Artificial Intelligence in the ESL Classroom: English teacher perspectives on the Effectiveness of ChatGPT for Personalized Language Learning. https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1774035&dswid=1000

Omidvar, S., & Meihami, H. (2025). Exploring the "What" and "How" of Opportunities and Challenges of AI in EFL Teacher Education. Computers and Education: Artificial Intelligence, 9, 100443.

Pisica, A. I., Edu, T., Zaharia, R. M., & Zaharia, R. (2023). Implementing Artificial Intelligence in Higher Education: Pros and Cons from the

Perspectives of Academics. Societies, 13(5), 118. https://www.mdpi.com/2075-4698/13/5/118

Rukiati, E., Wicaksono, J. A., Taufan, G. T., & Suharsono, D. D. (2023). AI on learning English: application, benefit, and threat. Journal of Language, Communication, and Tourism, 1(2), 32-40.

Samuel, Y., Brennan-Tonetta, M., Samuel, J., Kashyap, R., Kumar, V., Krishna Kaashyap, S., Chidipothu, N., Anand, I., & Jain, P. (2023). Cultivation of human centered artificial intelligence: culturally adaptive thinking in education (CATE) for AI. Frontiers in artificial intelligence, 6, 1198180. https://doi.org/10.3389/frai.2023.1198180

Shepherd, M., & Watters, C. (1998, January). The evolution of cybergenres. In Proceedings of the Thirty-First Hawaii International Conference on System Sciences (Vol. 2, pp. 97-109). IEEE.

Singer, N. (2024). Expanding Horizons: Harnessing Social Media Platforms to Teach English as a Second Language. Arab World English Journals, 15(1). https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4778858

Vesna, L., Sawale, P. S., Kaul, P., Pal, S., & Murthy, B. S. N. V. R. (2025). Digital divide in AI-powered education: Challenges and solutions for equitable learning. Journal of Information Systems Engineering and Management, 10(21s), 300-308.

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. Language Teaching, 31(2), 57–71.

Wu, X. Y. (2024). Artificial Intelligence in L2 learning: A meta-analysis of contextual, instructional, and social-emotional moderators. System, 126, 103498.

Yavuz, F., Ozdemir, E., & Celik, O. (2020). The Effect of Online Gamification on EFL Learners' Writing Anxiety Levels: A Process-Based Approach. World Journal on Educational Technology: Current Issues, 12(2), 62-70. https://un-pub.eu/ojs/index.php/wjet/issue/view/329

Zou, B., Du, Y., Wang, Z., Chen, J., & Zhang, W. (2023). An investigation into artificial intelligence speech evaluation programs with automatic feedback for developing EFL learners' speaking skills. Sage Open, 13(3), https://doi.org/10.1177/21582440231193818

Recibido: 16 /12/2025
Aceptado:23/06/2026

Cómo citar este artículo
Arellano, C. M., Domínguez, M. B., & Ardissone, G. (2026). *Explorando el potencial de la inteligencia artificial para el aprendizaje de las cuatro macrohabilidades en inglés: Aplicaciones, beneficios y desafíos*. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 14, pp. 91-114

El uso del podcast en la consolidación del saber pedagógico en la cátedra Residencia del Profesorado en Física y Profesorado en Matemática

The Use of Podcasts to Strengthen Pedagogical Knowledge in the Teaching Practicum of Physics and Mathematics Teacher Education Programs

Norma Beatriz Fernández

normafernandezteruel@gmail.com

Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) – Argentina. Doctora en Educación. Docente universitaria de posgrado, grado investigadora. Categoría III. Profesora y Licenciada en Pedagogía. Directora del Departamento Académico de Educación y Formación Complementaria de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnologías. Directora de Posgrado Especialización en Investigación Educativa. Co-directora de Doctorado en Educación- EIE- UNSE.

Marcela Verónica Domski

mvdomski@gmail.com

Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE)- Argentina. Magister en tecnologías educativas y competencias digitales, Licenciada en educación y Profesora en matemática. Docente universitaria y de especializaciones de posgrado, e investigadora categoría V.

Yanina Soledad Leiva

yaniileiva@gmail.com

RevID. Revista de Investigación y Disciplinas. Número 14, 2026.
revid.unsl.edu.ar
ISSN: 2683-9040

Universidad Nacional de Santiago del Estero(UNSE)- Argentina. Licenciada en tecnologías digitales para la educación, Profesora en Informática y Técnica en Análisis de Sistemas. Docente de la FCEyT en la UNSE. Diplomada en Estrategias para una enseñanza híbrida. Integrante de proyecto de investigación.

Joaquín Vicente Corral

joavcorral@gmail.com

Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE)- Argentina. Profesor en Matemática. Docente Auxiliar del Departamento de Educacióny Formación Complementaria de la FCEyT de la UNSE. Administrativo del Gabinete de Mediación Educativa (GaME) de la FCEyT de la UNSE. Coordinador del Ingreso Universitario de la FCEyT de la UNSE.

Resumen

En el marco del proyecto de investigación "Incorporación de la Inteligencia Artificial y las Tecnologías Emergentes (TIC, TAC, TEP y TOC) en la enseñanza de carreras de la FCEyT-UNSE", este artículo presenta una experiencia llevada a cabo en la asignatura Residencia de las carreras de los Profesorados en Física y Matemática. La iniciativa surge ante un diagnóstico situacional que reconoce que la enseñanza tradicional resulta insuficiente frente a los vertiginosos avances tecnológicos, planteando la necesidad imperativa de actualizar metodologías para desarrollar competencias como el pensamiento crítico y la creatividad. La experiencia se correlaciona con el objetivo de la investigación de diseñar e implementar estrategias piloto que integren estas herramientas en cátedras de las carreras de la facultad. Esto se logró mediante la utilización de podcast como una estrategia de mediación

disruptiva para revisar y resignificar la fundamentación teórica de las prácticas docentes.

La implementación consistió en la producción de episodios de podcast, diseñados como estrategia dinámica para repasar y resignificar la fundamentación teórica de las prácticas docentes, previo al inicio del desarrollo de estas en las instituciones educativas. La experiencia, realizada con 11 estudiantes potenció su motivación intrínseca, evidenciada en la colaboración espontánea y retroalimentaciones que destacaron el trabajo realizado.

Palabras clave: podcast; formación docente inicial; tecnologías emergentes; prácticas.

Abstract

Within the framework of the research project "Incorporation of Artificial Intelligence and Emerging Technologies (ICT, TAC, TEP and TOC) in the teaching of careers of the FCEyT-UNSE", this article presents an experience carried out in the subject Residency of the careers of Teachers in Physics and Mathematics. The initiative arises from a situational diagnosis that recognizes that traditional teaching is insufficient in the face of dizzying technological advances, raising the imperative need to update methodologies to develop competencies such as critical thinking and creativity. The experience correlates with the objective of the research to design and implement pilot strategies that integrate these tools in the faculty's career chairs. This was achieved through the use of podcasts as a disruptive mediation strategy to review and resignify the theoretical foundation of teaching practices.

The implementation consisted of the production of podcast episodes, designed as a dynamic strategy to review and resignify the theoretical foundation of teaching practices, prior to the beginning of their development in educational institutions. The experience, carried out with 11 students,

enhanced their intrinsic motivation, evidenced in spontaneous collaboration and feedback that highlighted the work done.

Keywords: podcast; initial teacher training; emerging technologies; practices.

Introducción

El estudio de la profesión docente en la Sociedad del Conocimiento implica afrontar la cuestión epistemológica de qué saberes y habilidades resultan fundamentales desde un paradigma sociocrítico, que responden a las necesidades cambiantes de la llamada era digital. En este caso, requiere de un análisis sobre qué se espera de la formación docente en términos de competencias digitales para fortalecer el diseño de estrategias didácticas consistentes, innovadoras, relevantes en tiempos de incertidumbre y cambios permanentes (Valverde, 2018) centrada en la equidad, en el acceso y la inclusión.

En consecuencia, surge la propuesta desde la cátedra de Residencia de implementar diversas tecnologías que acompañen, sostengan y promuevan el aprendizaje activo, en la Formación Docente Inicial en los Profesorados en Física y en Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnologías (FCEyT) de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), desde la implementación del Podcast como recurso educativo.

Actualmente (Medina Cruz, 2024), el *podcasting* (la producción y distribución de podcast) ha alcanzado una importante expansión, dando paso a la creación de una serie de contenidos diversos que, además, son alojados en la red, desde donde se pueden consultar o descargar.

Así, el podcast puede definirse como una serie episódica de contenido en audio, disponible a través de un archivo que se puede descargar o escuchar en línea, muchas veces de forma gratuita. Su principal ventaja radica en su

naturaleza "bajo demanda", que permite tanto la producción y edición iterativa del contenido, como la flexibilidad del usuario para consumirlo en el momento y lugar de su preferencia. El podcast se presenta como una herramienta pedagógica innovadora y pertinente para el contexto educativo actual, con capacidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y promover el desarrollo integral de los estudiantes.

Este trabajo se enmarca además en el proyecto de investigación "Incorporación de la Inteligencia Artificial y las Tecnologías Emergentes (TIC, TAC, TEP y TOC) en la Enseñanza de Carreras de la FCEyT-UNSE", aprobado por CICyT-UNSE, código 23/C218-B-2025.

La asignatura Residencia en los Profesorados de Física y Matemática

La asignatura Residencia representa el eje culminante de la formación docente en los Profesorados de Física y Matemática; es una instancia que busca integrar los saberes teórico-pedagógicos adquiridos a lo largo de la carrera con la intervención real en entornos educativos formales. Como campo de la práctica profesional, apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción mediante el desempeño en las aulas y actividades en situaciones didácticamente preconfiguradas. En este marco, la implementación del podcast surge como una estrategia de mediación disruptiva, permitiendo a los residentes documentar y auditar su propio proceso de inserción profesional.

En este sentido, se requiere formar a los estudiantes en la sistematización de las prácticas, una tarea compleja de reflexión y de acción en sí misma. Esta práctica educativa se contextualiza necesariamente mediante conceptos teóricos y se centra en el aprendizaje significativo. Para ello, se ajustan los ejes de la tríada de actores implicados: profesores de Residencia, estudiantes y las escuelas de destino. El podcast actúa aquí como un puente comunicativo

y un archivo sonoro de la experiencia, donde el residente debe traducir la complejidad de lo vivido en el aula en un relato estructurado, facilitando la co-construcción de saberes con sus pares y tutores en contextos reales y diversos.

Este espacio formativo constituye una instancia decisiva en la trayectoria de los estudiantes, ya que implica el tránsito desde un rol predominantemente formativo hacia uno profesional. A través de la producción de narrativas sonoras y diarios de ruta en formato audio, la Residencia no solo consolida competencias profesionales esenciales, sino que forja docentes reflexivos y autónomos. Esta metodología impulsa el desarrollo de habilidades comunicativas críticas, permitiendo a los futuros profesores de Física y Matemática transformar las aulas con innovación, pertinencia pedagógica y una capacidad renovada para la autoevaluación de su práctica.

Desarrollo de la experiencia

El equipo docente consideró iniciar el recorrido con una propuesta que permitiera revisar, consolidar y poner en diálogo los marcos teóricos que sustentan la práctica docente a partir de una estrategia que favoreciera la reflexión colectiva, la autonomía y la apropiación crítica de las Tecnologías Emergentes, entendiendo las mismas en términos de Concari S. (2014), como aquellas "nuevas tecnologías con potencial de demostrarse como tecnologías disruptivas" (p. 495), y según su clasificación se trabajó en esta propuesta con las TAC[1] y TEP[2] desde la inclusión de los podcast por parte de docentes y la incursión de los estudiantes en esta práctica.

[1] TAC: Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento

[2] TEP: Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación

Siendo el Podcast un recurso educativo auditivo, que fue presentado por la cátedra en primera instancia con la intención ser usado para la adquisición de conocimientos y habilidades, enfocada en los conocimientos vinculados con la fundamentación teórica de las prácticas docentes y las habilidades de síntesis e interpretación de información, entre otros, por lo que se puede decir sin temor a equivocarse que es implementado desde las TAC. Asimismo, el Podcast como recurso llevado a la práctica por los alumnos (Gaztelueta, 2023), fomenta el desarrollo de otras competencias como la comunicación oral (compás, vocalización y entonación) y el trabajo en equipo, indispensables en la Formación Docente Inicial, ya que implica el uso consciente y responsable de las TEP, ya que el estudiante se ve empoderado mediante su participación activa genera contenido creativo que es compartido con la clase. Es por ello que la actividad fue diseñada desde una perspectiva situada, reconociendo las trayectorias de los estudiantes, sus conocimientos teóricos acumulados, sus habilidades tecnológicas y comunicacionales, así como las posibilidades concretas del entorno educativo. Se optó por el formato podcast, como recurso digital auditivo innovador, ya que "los podcasts fomentan el desarrollo de habilidades auditivas y la comprensión oral, aspectos clave en el proceso educativo. Su uso en el aula no solo complementa el aprendizaje, sino que también potencia la motivación y la autonomía de los estudiantes" (Viscarra Muñoz, 2025, p.21).

La propuesta se inicia con la presentación del recurso digital que la cátedra trabajó y la propuesta formal a los estudiantes; la misma se estructuró en cuatro fases, con acompañamiento docente, instancias intermedias de entrega y una evaluación formativa con retroalimentación.

Fase 1: Selección del tema y delimitación del enfoque

En la primera semana se conformaron los equipos de trabajo, se asignó a cada grupo uno de los ejes temáticos abordados en el marco teórico. Entre ellos se incluyeron:

- El aprendizaje y las teorías del aprendizaje.
- Características psicológicas y culturales de los sujetos de aprendizaje de los niveles secundario y superior.
- Conceptualización y reconocimiento de las componentes del modelo didáctico.
- Los proyectos que circulan en la institución educativa.
- La enseñanza de la física/ matemática en los nuevos escenarios escolares.

Los grupos realizaron una primera exploración bibliográfica, con textos provistos por la cátedra y otros que surgieron de la exploración por parte de los estudiantes. En esta etapa se eligió la herramienta que sería utilizada para la colección de los episodios: *Spreaker*[3], es un servicio que mediante una aplicación web permite crear una radio online. Es posible transmitir en vivo y grabar un podcast. La forma de trabajo que propone este sistema es sencilla, trabajando desde la grabación de fragmentos de audio que conforman episodios o podcasts mediante los cuales se crean programas radiales. También permite transmitir en vivo. La plataforma contiene una colección de temas musicales, efectos de sonido y jingles con derechos libres para su utilización. Permite almacenar 10 horas de audio y la duración de la transmisión en vivo hasta 30 minutos.

[3] Sitio Web oficial: https://www.spreaker.com/

Por último, en esta fase se establecieron las características que debían cumplir los episodios en relación a la pertinencia teórica del contenido, la claridad expositiva, la creatividad en el formato sonoro, la capacidad de reflexión crítica y la duración de cada episodio.

Fase 2: Selección teórica y elaboración del guion

La segunda semana se destinó al estudio en profundidad del tema asignado, identificando los textos clave que permitieran construir una mirada crítica e informada sobre el eje temático. Los guiones fueron elaborados según una estructura narrativa propia del formato podcast: apertura sonora, introducción al tema, desarrollo argumentativo con citas integradas, ejemplos de la práctica y cierre reflexivo.

Fase 3: Grabación y edición

Durante la tercera semana, el equipo docente brindó tutoriales y asesoramiento para el uso de la aplicación *Spreaker*. Se hizo especial énfasis en el cuidado de la voz, la grabación en ambientes silenciosos y el uso responsable de efectos sonoros y música libre de derechos. Los grupos trabajaron de manera autónoma desde sus hogares, utilizando dispositivos móviles y recursos mínimos, evidenciando el compromiso con la propuesta y una verdadera apropiación crítica de la tecnología.

En algunos casos, la calidad de los episodios se vio notablemente enriquecida por la incorporación de entrevistas simuladas y el uso de un lenguaje con estrategias discursivas de carácter humorístico.

Esta etapa permitió desarrollar actividades transversales vinculadas al trabajo en equipo, la gestión del tiempo y la resolución de conflictos, fundamentales en el ejercicio profesional docente.

Fase 4: Puesta a punto y publicación

La última semana se destinó a la escucha colectiva de los episodios, cada grupo presentó brevemente su episodio, compartió el proceso de elaboración y recibió retroalimentación por parte de sus compañeros y del equipo docente.

Se habilitó un espacio de metareflexión, donde los estudiantes lograron identificar los aportes de la propuesta para su propia formación en relación al fortalecimiento de la comprensión conceptual, la mejora en sus capacidades comunicativas y el desafío que representa escuchar su propia voz, la integración de herramientas digitales y, sobre todo, una resignificación del rol docente como productor de cultura y generador de discursos educativos contextualizados.

Resultados

La implementación de la propuesta permitió alcanzar resultados altamente significativos. Se observó un alto nivel de compromiso por parte de los estudiantes en cada una de las fases del proceso, el 100 % de los grupos entregó sus episodios en tiempo y forma y todos superaron ampliamente los criterios establecidos. Los estudiantes fortalecieron competencias comunicacionales, aprendieron a gestionar el trabajo en equipo y exploraron herramientas para la producción y edición sonora. Estas experiencias resultan clave en el ejercicio profesional en escenarios actuales, donde la flexibilidad, la creatividad y el uso pedagógico de las tecnologías digitales son cada vez más demandados. Se recolectaron evidencias que respaldan un alto nivel de compromiso y una evolución significativa en la apropiación de marcos teóricos; a tal fin, se sistematizaron los hallazgos en la siguiente tabla que resume los indicadores de desempeño y las percepciones estudiantiles:

Tabla 1.

Evidencias del proceso de aprendizaje y apropiación teórica durante la experiencia de producción de podcast (N = 11).

Dimensión de análisis	**Evidencias del proceso**	**Aportes de las reflexiones estudiantiles**
Compromiso y autonomía	El 100 % de los grupos entregó los episodios en los plazos establecidos y cumplió con las consignas de producción.	Las meta reflexiones evidenciaron resolución autónoma de dificultades técnicas.
Apropiación e integración conceptual	El 100 % de los episodios incorporó conceptos teóricos, referencias bibliográficas y una postura crítica frente al contenido abordado.	Los estudiantes señalaron un fortalecimiento de la comprensión conceptual y una resignificación del rol docente durante el proceso de producción.
Desarrollo de habilidades discursivas	En la totalidad de los casos se observó una evolución desde producciones iniciales caracterizadas por la inhibición hacia intervenciones más seguras y autónomas.	Las reflexiones finales destacan mejoras en la seguridad discursiva, la vocalización, la entonación y la capacidad de comunicar ideas.

La instancia de escucha colectiva también generó un espacio sumamente valorado por los estudiantes, donde el intercambio y el reconocimiento mutuo contribuyeron a consolidar un sentido de comunidad pedagógica (implementación consciente de las TEP). La posibilidad de verse reflejados en las producciones les permitió reconocerse como sujetos capaces de intervenir en el campo educativo desde un lugar legítimo, informado y transformador.

Desde el equipo docente, se destaca que la propuesta potenció la evaluación formativa, al ofrecer múltiples momentos para la retroalimentación y la toma de decisiones autónomas. Además, generó insumos concretos que pueden ser reutilizados en futuros espacios de formación (TAC), fortaleciendo la idea de que el conocimiento docente no es solo un objeto de transmisión, sino también de producción situada y colectiva.

Conclusiones

La experiencia de elaboración y producción de episodios para un Podcast en el marco de la Residencia demostró ser una estrategia pedagógica eficaz y significativa para revisar los fundamentos teóricos que sustentan las prácticas de enseñanza con una integración crítica y creativa de las tecnologías digitales. El uso del podcast se convirtió en un medio para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, permitiéndoles narrar, argumentar y reflexionar desde su propia voz.

Esta experiencia deja planteado un horizonte para seguir explorando, la incorporación de las tecnologías digitales debe formar parte del entramado pedagógico cotidiano, debe permitir conectar con experiencias de aprendizaje que promuevan una formación docente actual, que prepare para enseñar en un mundo complejo, diverso y profundamente mediado por tecnologías. El podcast no fue solo una herramienta, sino una excusa para pensar en profundidad qué es ser docente hoy.

Referencias bibliográficas

Concari, S. B. (2014). Tecnologías emergentes: ¿Cuáles usamos? *Latin American Journal of Physics Education, 8*(3), 1–25. https://www.researchgate.net/publication/271847922 (researchgate.net in Bing)

Gamarra, J. H., Escalante, C. A., Rivas, A. B., Apaza, F. M., Apaza, A. L., & Zamata, J. R. (2023). *Capacidades de los sistemas educativos latinoamericanos para la aplicación de las herramientas digitales como el aula invertida.*

Gaztelueta (2023, diciembre 13). Podcast como herramienta educativa. *La Pasión de Educar.* https://www.gaztelueta.com/lapasiondeeducar/educacion-global/podcast-como-herramienta-educativa/ (gaztelueta.com in Bing)

Medina Cruz, H., Denicia Carral, M. C., Ballinas Hernández, A. L., & Minquiz, G. M. (2024). Podcast as an educational resource in university education. *Formación Universitaria, 17*(6), 23–34. https://doi.org/10.4067/s0718-50062024000600023 (doi.org in Bing)

Spreaker. (s.f.). *Primeros pasos con Spreaker.* Spreaker Help Center. https://help.spreaker.com/es/collections/2171379-primeros-pasos-con-spreaker (help.spreaker.com in Bing)

Valverde, M. T. (2018, enero 31). La comunicación argumentativa en la sociedad del conocimiento: Clave del liderazgo distribuido para un cambio educativo desde el desarrollo profesional. *RED Revista de Educación a Distancia, 56*(8). https://www.um.es/ead/red/56/caro.pdf (um.es in Bing)

Viscarra Muñoz, D., Ninacuri Moya, Y., Ortiz Barrionuevo, A., & Escobar Bermúdez, D. (2025). El uso de podcasts educativos para complementar el aprendizaje en el aula. *593 Digital Publisher CEIT, 10*(1–2), 20–35. https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.2953 (doi.org in Bing)

Recibido: 31 /03/2026
Aceptado:24/06/2026

Cómo citar este artículo
Fernández, N. B., Domski, M. V., Leiva, Y. S., & Corral, J. V. (2026). *El uso del podcast en la consolidación del saber pedagógico en la cátedra Residencia del Profesorado en Física y Profesorado en Matemática.* RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 14, pp. 115-128

Lineamientos para la implementación de un sistema de Gestión Ambiental en la Universidad Nacional de los Comechingones

Guidelines for the Implementation of an Environmental Management System at the National University of Los Comechingones

Luciana Maza

luciana.maza94@gmail.com

Universidad Nacional de los Comechingones (UNLC). Técnica universitaria en Gestión Ambiental y Técnica superior en turismo

Carlos Boris Nuñez

cnunez@unlc.edu.ar

Universidad Nacional de los Comechingones (UNLC). Técnico universitario en Gestión Ambiental.

Marcos Deltetto Ziegenfuhs

mdeltetto@unlc.edu.ar

Universidad Nacional de los Comechingones (UNLC). Magíster en Política, Derecho y Gestión Ambiental. Profesor Adjunto de asignaturas vinculadas a la gestión ambiental y de ingeniería en recursos hídricos.

Resumen

En la actualidad, y en base al desarrollo de diversos avances en el conocimiento de la Gestión Ambiental, es fundamental reconocer que todas las organizaciones públicas, privadas, grandes o pequeñas, tienen una responsabilidad ambiental derivada de sus operaciones (Trujillo & Vélez Bedoya, 2006).

Las universidades argentinas se encuentran en una etapa inicial de incorporación de la sostenibilidad en su gestión institucional (Arias Valle et al., 2023). Es por ello que resulta imprescindible contar con una buena gestión de sus actividades diarias en pos de poder minimizar cualquier impacto negativo que estas puedan ocasionar. En la mayoría de los casos todo esto se puede revertir mediante la implementación de sistemas de gestión ambiental adecuados (International Organization for Standardization [ISO], 2015).

El presente trabajo busca utilizar esta herramienta de la Gestión Ambiental en la Universidad Nacional de los Comechingones, ubicada en la localidad de Merlo, San Luis, para lograr un plan de acción de corto, mediano y largo plazo en lo referido a minimizar el impacto negativo que esta genera en su entorno, teniendo en cuenta su compromiso con la casa común y el desarrollo sostenible. Este plan estará basado en lo dispuesto por la normativa internacional ISO 14001:2015 (ISO, 2015).

Palabras clave: ambiente; ISO 14001; universidades; sistemas; gestión.

Abstract

Currently, and based on the development of various advances in the knowledge of Environmental Management, it is essential to recognize that all organizations—public or private, large or small—have an environmental responsibility derived from their operations (Trujillo & Vélez Bedoya, 2006).

Argentine universities are in an early stage of incorporating sustainability into their institutional management (Arias Valle et al., 2023). Therefore, it is essential to ensure proper management of their daily activities in order to minimize any negative impacts they may generate. In most cases, these impacts can be mitigated through the implementation of appropriate environmental management systems (International Organization for Standardization [ISO], 2015).

This study aims to apply this Environmental Management tool at the National University of the Comechingones, located in Merlo, San Luis, in order to develop a short-, medium-, and long-term action plan aimed at minimizing the negative impact it generates on its surroundings, taking into account its commitment to the common home and sustainable development. This plan will be based on the provisions of the international standard ISO 14001:2015 (ISO, 2015).

Keywords: environment; ISO 14001; universities; systems; management.

Introducción

La Universidad Nacional de los Comechingones (UNLC), ubicada en la localidad de Merlo, provincia de San Luis, cuenta con un edificio académico relativamente nuevo que alberga aproximadamente 750 estudiantes, y gran parte del equipo docente y no docente (secretaría de alumnos de la UNLC, comunicación personal, 2024). Esta universidad ofrece carreras de vanguardia relacionadas al ambiente, al desarrollo sostenible y al cuidado de la casa común; por este motivo, y por ser una universidad relativamente joven, se busca diseñar e implementar un Sistema de Gestión Ambiental (SGA) que permita anticiparse al crecimiento proyectado de la comunidad universitaria y avanzar hacia un modelo de universidad sostenible, en línea con experiencias similares reportadas por Arias Valle et al. (2023).

La presente propuesta tiene como objetivo mejorar el desempeño ambiental del campus universitario mediante políticas, normativas y prácticas que minimicen los impactos negativos que esta genera sobre el ambiente. Este enfoque sigue los principios del ciclo PHVA (Planificar, Hacer, Verificar y Actuar), una metodología de gestión iterativa orientada a la mejora continua y adoptada por la norma ISO 14001:2015 para la gestión ambiental (ISO, 2015).

Para llevar a cabo este proyecto, se utilizó como modelo de trabajo el propuesto por Deltetto Ziegenfuhs (2024), el cual plantea adaptar un Sistema de Gestión Ambiental (SGA) bajo normas internacionales ISO 14001 a las estructuras del gobierno local de Merlo.

Su finalidad será:

- Establecer una política ambiental para la universidad;
- Fomentar la sostenibilidad;
- Reducir el impacto ambiental negativo;
- Apoyar el uso de energías renovables;
- Optimizar el uso de recursos naturales;
- Cumplir las normativas ambientales vigentes;
- Fortalecer la educación ambiental;
- Reducir gastos;

El sistema que se propone estará basado en la normativa ISO 14001:2015, una herramienta reconocida internacionalmente que le proporciona a las organizaciones un modelo estructurado sobre el diseño y la implementación de dicho sistema con el fin de disminuir su huella ambiental, mejorar el desempeño ambiental de la organización y cumplir con la normativa ambiental vigente. Con esta herramienta, las organizaciones ponen de

manifiesto su compromiso con el ambiente, obteniendo a cambio beneficios como la reducción de residuos, conservación de la energía, ahorro de costos y una mejora en su reputación (ISO, 2015).

La norma se estructura en los 10 puntos que se describen a continuación (ISO,2015):

- Introducción.
- Requisitos con orientación para su uso.
- Términos y definiciones.
- Contexto de la Organización.
- Liderazgo.
- Planificación.
- Apoyo.
- Operación.
- Evaluación del desempeño.
- Mejora.

A través de ella se analizó el funcionamiento de las conductas ambientales actuales de la universidad y se formularon lineamientos para avanzar en la implementación progresiva de un SGA. En este caso, no se busca la certificación, por lo que su aplicación no es estricta ni se limita al cumplimiento formal de los estándares establecidos. Más bien, se emplea como una herramienta flexible, adaptada a las necesidades específicas de la institución, con el objetivo principal de mejorar la eficiencia y el desempeño ambiental de la universidad.

Metodología

La metodología utilizada para este trabajo se centra en tres pasos claves:

- Recolección de información de las prácticas existentes.
- Análisis de Brechas entre las prácticas existentes y la normativa ISO 14001:2015.
- Formulación de los lineamientos.

Para lograr esto, las actividades a realizar se dividieron en los siguientes puntos:

a- Entrevista a la Rectora:

Como primer paso en el proceso de investigación, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con la rectora de la universidad con el fin de obtener una visión clara del compromiso institucional hacia la gestión ambiental. Se abordaron temas como:

- Situación actual de la universidad.
- Políticas ambientales implementadas.
- Actividades para mitigar el impacto ambiental.
- Expectativas de la comunidad universitaria.
- Interés en cumplir con la norma ISO 14001.

b- Encuesta a la comunidad universitaria:

Se diseñó una encuesta dirigida a toda la comunidad universitaria, incluyendo estudiantes, docentes y no docentes, la cuál se estructuró bajo los siguientes ejes:

- Percepción y compromiso con el SGA.
- Liderazgo e intención de participación.

- Barreras y recursos necesarios.
- Expectativas sobre sostenibilidad futura.

Esta encuesta tuvo como objetivo obtener un diagnóstico sobre el conocimiento, percepción y actitudes de la comunidad respecto a la gestión ambiental en la universidad. Fué distribuída de manera virtual con el fin de que todos los interesados pudieran tener acceso a ella.

Por limitaciones de la misma página se aceptaban solo 50 participantes, datos que fueron útiles para un diagnóstico inicial.

c- Análisis de las actividades ambientales existentes:

En paralelo se realizó un análisis detallado de las actividades ambientales que se están llevando a cabo actualmente en la universidad. Esto incluyó:

- Observación directa del uso de recursos, residuos, energía, agua y prácticas sostenibles en el campus;
- Entrevistas con responsables para conocer dificultades, datos disponibles y programas en marcha;
- Revisión de documentos institucionales relacionados con proyectos como Campus Sostenible, gestión de residuos y energías renovables.

d- Análisis de Brechas - Comparación con la normativa

El siguiente paso fue realizar un análisis de brechas entre las actividades y prácticas ambientales de la universidad y los requisitos establecidos por la norma ISO 14001:2015. El análisis de brechas es una herramienta de planificación estratégica que le ayuda a una organización a comprender dónde se encuentra, dónde quiere estar y cómo va a llegar allí (Kelly, 2009).

Para llevar a cabo este análisis se diseñó una escala de evaluación propia, de carácter subjetivo y adaptado a las particularidades del estudio, que fue elaborada con el propósito de facilitar la interpretación de los resultados en el contexto específico de la universidad:

a- Conformidad plena= 68 - 100 %

b- Moderada= 34 – 67 %

d- No conformidad= 0 – 33 %

El análisis se estructuró bajo los siguientes criterios de la ISO 14001:

- Contexto de la organización - Evaluación del entendimiento de la universidad sobre sus impactos ambientales y las expectativas de las partes interesadas.
- Liderazgo y compromiso - Nivel de compromiso de la dirección universitaria hacia la sostenibilidad y el SGA.
- Planificación - Identificación de los riesgos y oportunidades ambientales y los objetivos específicos para reducir los impactos negativos.
- Apoyo - Disponibilidad de recursos, competencias, toma de conciencia, comunicación y control de la información documentada necesarios para el funcionamiento eficaz del SGA.
- Operación - Revisión de los procedimientos operacionales y el control de los aspectos ambientales significativos.
- Evaluación del desempeño - Métodos utilizados para medir, analizar y evaluar el desempeño ambiental de la universidad.
- Mejora continua - Examen de los procesos de revisión y mejora en las actividades ambientales.

Una vez elaborado el cuadro de análisis de brechas, se procedió a representar gráficamente el porcentaje de cumplimiento y la brecha existente en cada criterio evaluado. Esta brecha indica el porcentaje de mejora necesario en cada actividad para alcanzar el nivel deseado.

Resultados

a- Entrevista a la Rectora:

Esta entrevista brindó resultados preliminares claves para entender la visión institucional en relación a la gestión ambiental y así planificar las acciones futuras.

La dirección se mostró comprometida con la gestión ambiental universitaria, y con interés en aplicar un SGA, se reconoció que si bien no existe actualmente una política ambiental como la normativa lo establece, si se desarrollan de forma aisladas algunas actividades para mejorar la situación ambiental, actualmente la universidad lleva a cabo la iniciativa de campus sostenible, donde se contemplan actividades como la separación de residuos secos y húmedos y el uso de energías alternativas.

Como mención general, en la entrevista se recomendó la implementación de una política ambiental universitaria clara y difundida, el diseño de planes y programas en función del ciclo PHVA, el control y monitoreo de las actividades generadas y mejorar la comunicación a toda la comunidad.

b- Encuesta a la comunidad universitaria

La encuesta permitió obtener resultados cualitativos y cuantitativos, con una primera aproximación al nivel de conciencia, compromiso e intención respecto a la gestión ambiental y al la implementación del SGA con un diagnóstico inicial sobre los siguientes bloques:

- PERCEPCIÓN Y COMPROMISO: Existe una percepción generalizada de que la gestión ambiental debería ser una prioridad institucional
- BARRERAS Y RECURSOS: Las barreras percibidas por la comunidad fueron la falta de recursos económicos, la falta de políticas ambientales y la falta de interés en el equipo.
- LIDERAZGO E INTENCIÓN: Buena predisposición a participar en la implementación del SGA.
- FUTURO Y SOSTENIBILIDAD: Visión positiva, potencial sustentable de la universidad, dos ejes fundamentales para comenzar: La recuperación y tratamiento de residuos, y la utilización de energías renovables.

c- Análisis de las actividades ambientales existentes

Mediante el análisis integral de las actividades ambientales de la UNLC se obtuvo un diagnóstico institucional a través de la observación directa, entrevistas con el personal clave y revisión de la documentación existente. El objetivo fue identificar buenas prácticas, evaluar el grado de formalización y sistematicidad y detectar oportunidades de mejora. Se detectaron 3 puntos fuertes en este análisis:

- CAMPUS SOSTENIBLE: Propuesta que busca consolidar un modelo de gestión ambiental, incluye programas específicos que abordan la eficiencia energética, uso responsable del agua, conservación de la biodiversidad y formación ambiental.
- ENERGÍAS RENOVABLES: En el marco del campus sostenible se desarrolla la implementación de energías renovables en el campus universitario. Esta estrategia responde al compromiso institucional de reducir el impacto ambiental y optimizar el uso de recursos energéticos.

- RECUPERACIÓN DE RESIDUOS: En el marco del Programa de gestión de residuos del campus sostenible la UNLC impulsa una propuesta de compostaje, liderada por el Voluntariado Universitario 2025, como estrategia para reducir el volumen de residuos, mitigar emisiones de GEI y construir una comunidad universitaria más consciente y comprometida con el ambiente.

d- Análisis de Brechas

El análisis de brechas identificó las áreas clave que la universidad debe mejorar para implementar un sistema de gestión ambiental alineado con la norma. Se observó un bajo nivel de cumplimiento, con la ausencia de elementos esenciales como una política ambiental formal, identificación de impactos significativos, objetivos medibles, planificación ante emergencias y mejora continua. Esto refleja la falta de un sistema estructurado para coordinar y evaluar las acciones ambientales actuales. Se adjunta el cuadro de análisis y puntuación correspondiente:

Cuadro 1

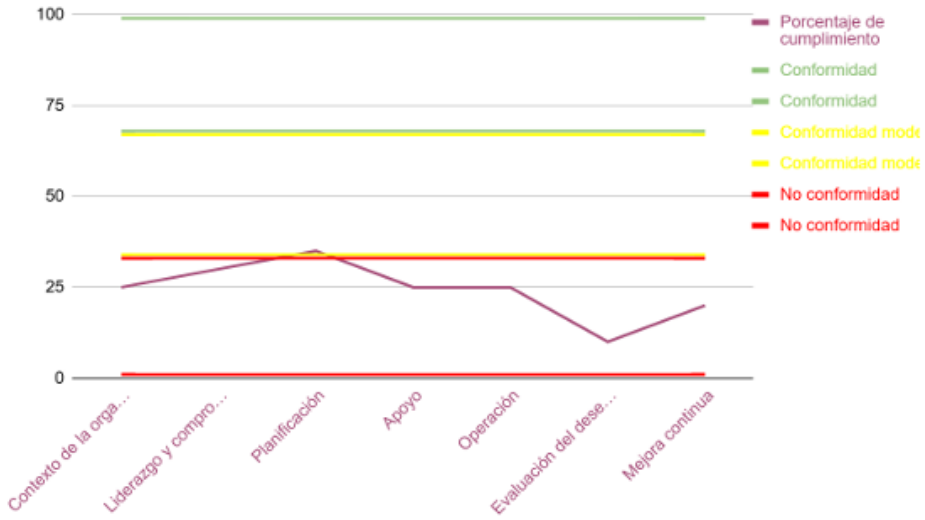
Análisis de brecha

Análisis de Brechas – Comparación con la Norma ISO 14001:2015					
Requisito ISO 14001:2015	**Situación actual en la UNLC**	**Análisis de Brechas (Existencia de Brecha – Sin Brecha)**	**Cumplimiento (0–100)**	**Brecha identificada**	**Recomendación**
Contexto de la organización	No se ha realizado análisis formal del contexto ni de partes interesadas.	Existencia de brecha	25	No se identifican partes interesadas ni riesgos y oportunidades ambientales.	Realizar análisis FODA y mapeo de actores clave.
Liderazgo y compromiso	Existe disposición de la dirección, pero sin politica ambiental formalizada ni roles definidos.	Existencia de brecha	30	Liderazgo no institucionalizado ni con responsabilidades claras, ausencia de politica ambiental,	Documentar compromiso institucional. Asignar roles y responsabilidades.
Planificación	Existen objetivos generales, sin planificación detallada, ni indicadores. Poco analisis de riesgos y oportunidades.	Existencia de brecha	35	Objetivos sin metas claras ni cronograma.	Establecer objetivos con metas, planes, indicadores y cronogramas por áreas.
Apoyo	Se asignan recursos para las actividades actuales, hay competencia pero no existe plan formal de formación ambiental ni sistema de comunicación interna/externa. No hay información documentada.	Existencia de brecha	30	Falta capacitación, comunicación estructurada y gestión documental.	Diseñar plan de formación, plan de comunicación ambiental y controlar la información documentada.
Operación	Prácticas informales sin procedimientos documentados ni control de aspectos significativos. No existe un plan de acción ante emergencias.	Existencia de brecha	25	Falta de procedimientos estandarizados y plan de respuesta ante emergencias	Desarrollar y documentar procedimientos ambientales básicos. Considerar plan de emergencias.
Evaluación del desempeño	No hay monitoreo ni seguimiento sistemático de indicadores ambientales.	Existencia de brecha	30	Ausencia de sistema para medir y evaluar desempeño ambiental.	Implementar sistema de indicadores y auditorías internas.
Mejora continua	No existen mecanismos formales de revisión, retroalimentación ni acciones correctivas.	Existencia de brecha	15	No se aplica el ciclo PHVA para mejorar el desempeño ambiental.	Integrar el ciclo PHVA como parte integral del SGA.

Por otro lado, se adjunta el gráfico que muestra la brecha analizada, el cual ilustra el grado de cumplimiento de la universidad y la distancia existente hacia el cumplimiento total.

Imagen 1:

Gráfico de Análisis de Brecha



En líneas generales, es un estado de no conformidad global con respecto a los criterios de la norma. A pesar de esto se detectó una base positiva de compromiso a nivel institucional y algunas acciones puntuales impulsadas por los estudiantes o docentes. Estas iniciativas representan oportunidades valiosas para construir un SGA progresivo, adaptado a la realidad y escala de la UNLC.

Estrategias de Implementación

Con base en un diagnóstico institucional, ambiental y el análisis de brechas, se proponen las siguientes estrategias de mejora para orientar la implementación progresiva del SGA en la misma. Las estrategias se centrarán en:

- Fortalecimiento del compromiso institucional,
- Optimización del uso de energías renovables,
- Sistematización de la separación de residuos,
- Documentación de todas las acciones en un manual de SGA.

1- Fortalecimiento del Compromiso Institucional

Formalizar un compromiso institucional hacia la sostenibilidad asegurando que todos los actores de la universidad estén alineados con las metas ambientales. Para esto se establecen las siguientes metas:

1.1. Formalización de la Política Ambiental Institucional

Para que la implementación del SGA funcione, es fundamental desarrollar y establecer una Política Ambiental Institucional formalmente aprobada por el Consejo Superior de la universidad. Esta política debe ser clara y concisa, incluir los principios sobre el compromiso de la universidad con la gestión ambiental, los objetivos y metas ambientales y los responsables específicos de cada área. La misma deberá ser accesible a todos aquellos interesados y participantes del SGA. Se adjunta a continuación una propuesta de política ambiental pensada en la situación actual de la UNLC:

1.2. Designación de un Área Ambiental Institucional

Se recomienda crear un área ambiental multidisciplinaria que funcione como órgano asesor y operativo para el SGA. Esta debe incluir representantes de los distintos sectores académicos, técnicos, administrativos y estudiantiles para asegurar que todas las perspectivas sean tomadas en cuenta. La misma será responsable de coordinar, monitorear, y realizar propuestas para la mejora continua en la gestión ambiental universitaria.

1.3. Designar responsables ambientales en todas las áreas/ departamentos

Resulta propicio asignar responsables ambientales en cada departamento académico y área de la universidad con funciones claras de monitoreo, comunicación y reporte. Estos responsables actuarán como puntos claves para asegurar el cumplimiento de las políticas y acciones ambientales dentro de su ámbito de actuación.

2- Documentación y Manual del Sistema de Gestión Ambiental (SGA)

Documentar todas las acciones que se llevan a cabo en la universidad con sus determinados procesos y procedimientos, esto servirá de guía clara para la implementación y seguimiento continuo del SGA. Se deberán cumplir las siguientes metas:

2.1. Desarrollo del Manual del SGA.

Es preciso elaborar un Manual del Sistema de Gestión Ambiental que describa:

- El alcance del sistema.
- La política ambiental institucional.
- Las responsabilidades y roles del personal involucrado.
- La estructura documental (procedimientos, registros, formatos).
- Las estrategias, metas y objetivos ambientales.

Dicho manual debe estar alineado con los requisitos de la norma ISO 14001 y ser actualizado periódicamente en función de los avances, auditorías internas y revisiones por la dirección. Debe estar disponible y accesible para toda la comunidad universitaria.

2.2. Documentación de Procesos, Procedimientos e Instrucciones

Para garantizar la correcta ejecución de las actividades ambientales, se deberán documentar los procedimientos y procesos de las mismas. Entre algunas actividades que se llevarán a cabo se pueden nombrar:

- Monitoreo y control del consumo energético.
- Manejo y separación de residuos.
- Gestión de requisitos legales ambientales.
- Preparación y respuesta ante emergencias ambientales.

Para esto es necesario identificar los procesos críticos de cada operación que genere impactos significativos en el ambiente o conlleve riesgos legales, y establecer la documentación adecuada según la complejidad y riesgo ambiental, y por otro lado, establecer mecanismos de revisión, validación y difusión de dichos documentos.

Procesos Críticos:

- Gestión de residuos: documentación sobre el paso a paso del manejo en origen, almacenamiento y disposición final de residuos peligrosos y no peligrosos.
- Control de emisiones: Descargas atmosféricas o de gases de efecto invernadero (GEI).
- Gestión de aguas: Documentación detallada del consumo hídrico, vertimientos y tratamiento de aguas residuales.
- Emergencias: Planes de respuesta ante derrames, fugas o incendios.
- Proveedores y terceros: Control sobre los impactos ambientales generados por terceros en las instalaciones.

Para asegurar que los documentos sean confiables y conocidos por el personal, existirá una revisión técnica (por los responsables directos de los procesos críticos); la dirección del SGA revisa, valida y autoriza el documento mediante firmas; todo documento debe tener un código único, fecha de emisión, número de versión y autor para evitar el uso de versiones obsoletas.

- 2.3. Uso de Formatos y Registros

Se precisa desarrollar formatos normalizados para la recolección de datos (formularios de inspección, listas de verificación, reportes de incidentes, etc) y mantener registros actualizados como evidencia del cumplimiento del SGA que incluya:

- Resultados de auditorías internas.
- Indicadores de desempeño ambiental.
- Informes de formación y sensibilización.
- Reportes de no conformidad y acciones correctivas.

Para esto es necesario que el encargado del SGA establezca los criterios para la identificación, almacenamiento, protección, recuperación y conservación de registros, procurando garantizar su legibilidad, identificación, fácil acceso y protección contra daños o pérdidas. Esto asegura la trazabilidad y la mejora continua.

2.4. Manual como Herramienta de Capacitación

Utilizar el manual del SGA como base para la formación y concientización ambiental de la comunidad universitaria integrando su contenido en los programas de formación continua, inducción de nuevo personal y campañas de sensibilización. Es fundamental asegurar que todos los miembros de la universidad conozcan sus responsabilidades ambientales y contribuyan activamente a la mejora del desempeño ambiental institucional. Para esto resulta necesario mejorar la comunicación interna y externa de las acciones.

3- Optimización de Energías Renovables

Realizar un relevamiento de la capacidad energética solar en el campus universitario y establecer un diagnóstico completo del consumo de energías renovables y no renovables para implementar estrategias de mejora en su eficiencia y un mayor aprovechamiento de las mismas. Para este objetivo se determinan las siguientes metas:

3.1. Relevamiento y Diagnóstico Energético (2025-2026) Acciones/tareas:

Monitoreo de la generación y consumo de energía renovable: recopilar datos sobre la cantidad de energía solar generada en un ciclo entero (un año), el uso actual y las áreas donde se podría aumentar la eficiencia energética durante todo un ciclo.

Medir y registrar el consumo de fuentes de energía no renovables (electricidad proveniente de la red eléctrica): Obtener datos históricos del consumo de energía no renovable para identificar tendencias y variaciones estacionales.

3.2. Meta de Optimización para 2027

Se establece como meta 2027 incrementar en un 20% el aprovechamiento de energía solar respecto al consumo base, para esto se realizarán las siguientes tareas:

- Ampliación de la infraestructura solar: instalar más paneles solares en zonas estratégicas del campus, como techos de edificios y áreas de estacionamiento.
- Mejorar la eficiencia energética de los sistemas existentes mediante mantenimiento regular y actualización tecnológica.
- Concientización y participación de la comunidad universitaria en la eficiencia energética.
- Identificación de áreas para mejorar la eficiencia energética (optimizar sistemas de climatización, luminarias, automatización de sistemas eléctricos, cartelería para ayudar a disminuir el consumo energético, etc).

3.3. Monitoreo y Evaluación Continua

Acciones/tareas:

- Instalar sistemas de monitoreo inteligente para medir la producción y consumo de energía solar en tiempo real.
- Realizar evaluaciones anuales del desempeño y ajustarse a las metas de optimización de energía renovable, asegurando que se cumpla el objetivo del 20% para el año 2027.
- Documentar toda la información sobre el diagnóstico, instalación y resultados de los sistemas solares en el manual de SGA, detallando los procedimientos, los responsables y los recursos necesarios. Esto garantizará la continuidad de las acciones y la transparencia en los resultados.

4- Sistematización de la Separación de Residuos

Expandir el sistema de gestión de residuos de compostaje a un sistema integral de separación de residuos. Para cumplir con este objetivo se precisa establecer procedimientos detallados sobre la separación de residuos y la gestión de compostaje que sean fácilmente accesibles y comprendidos por toda la comunidad universitaria. Se deberá incluir esta información en el manual de SGA y definir un sistema de monitoreo periódico de residuos. Se establecen las siguientes metas:

4.1. Fase 1 (2025-2026): Expansión del compostaje y diagnóstico de residuos

Acciones/Tareas:

- Durante el resto del año 2025, continuar con el sistema de compostaje de residuos orgánicos y realizar un diagnóstico detallado sobre la composición de los residuos generados en el campus.
- Capacitación a la comunidad universitaria sobre la correcta separación de residuos y la importancia de la sostenibilidad.
- Evaluar la generación de residuos en diferentes áreas y proponer formas de reducirlos.

- Realizar compras públicas sostenibles para el área de compras de la UNLC.

4.2. Fase 2 (2026- 2027): Implementación de gestión integral de residuos

Para el ciclo lectivo 2026, se proyecta implementar un sistema integral de separación de residuos que incluya:

- Residuos reciclables: papel, cartón, plásticos, metales, vidrio.
- Residuos orgánicos: para compostaje.
- Residuos no reciclables: aquellos que no se pueden reciclar ni compostar.

Se recomienda sistematizar el reciclaje mediante convenios con empresas recicladoras para la recolección y procesamiento de los materiales reciclables.

4.3. Fase 3 (2027 en adelante): Expansión y Sostenibilidad

A medida que el sistema se consolide, se podrán incluir más materiales reciclables y explorar nuevas formas de reciclaje y reutilización mediante un plan de sostenibilidad a largo plazo para la gestión integral de residuos en el campus.

5- Sensibilización y Formación Ambiental

Generar conciencia y fortalecer las competencias ambientales dentro de la comunidad universitaria. Para cumplir lo anterior se establecen las siguientes metas:

5.1. Campañas de Comunicación Interna

Lanzar campañas de comunicación interna sobre la importancia del SGA, sus objetivos y beneficios. Utilizar medios digitales, cartelería ambiental y eventos participativos para llegar a todos los miembros de la comunidad universitaria.

5.2. Programas de Formación Continua

Desarrollar programas de capacitación en sistemas de gestión ambiental para docentes, no docentes y estudiantes, como cursos breves, talleres o seminarios. Estos programas deben cubrir desde los aspectos básicos de la sostenibilidad hasta las prácticas avanzadas de gestión ambiental.

Se recomienda implementar capacitaciones específicas para ingresantes (estudiantes de primer año) como parte de su curso de preparación universitaria; diseñar instancias de formación obligatorias o recomendadas para todo personal que se incorporen a la universidad, a fin de asegurar su integración al enfoque ambiental institucional; asegurar que los programas se desarrollen de forma anual y periódica, permitiendo la actualización constante de contenidos y de integrantes.

Con estas metas se busca alcanzar el mayor número de participación de la comunidad universitaria en actividades relacionadas con sostenibilidad para el ciclo 2027. Se recomienda también que las campañas y programas de formación estén documentados en el manual de SGA, con detalles sobre el calendario, los objetivos, las metas de participación y los responsables. Esto ayudará a mantener la coherencia y visibilidad de las acciones de sensibilización a lo largo del tiempo.

6- Gestión de Información y Monitoreo

Implementar un sistema de información para la recolección y análisis de datos ambientales. Se establecen las siguientes metas:

6.1. Recolección de Datos Ambientales

Determinar un sistema de recolección de datos sobre consumo de recursos (agua, energía, materiales) y generación de residuos. Se deben definir indicadores básicos de desempeño ambiental.

6.2. Sistema de Reportes Periódicos

Implementar un sistema de reportes periódicos sobre el desempeño ambiental de la universidad, permitiendo ajustar las acciones de acuerdo con los resultados obtenidos.

Este reporte deberá ser presentado cada seis meses al área ambiental por cada responsable de departamento asignado por la misma. Deberá contener los datos sobre los resultados de las prácticas que se realicen en sus respectivas áreas, con indicadores medibles, objetivos y metas establecidas, si están alcanzadas o en progreso, propuestas de mejoras o nuevas metas por realizar. Todo esto será analizado por el área ambiental, la cuál será la encargada de realizar un informe anual con los resultados generales los cuales determinarán el grado de cumplimiento y no cumplimiento de las metas ambientales. Todo se deberá publicar para mantener la transparencia institucional.

6.3. Diagnóstico Ambiental Anual

Elaborar un diagnóstico ambiental anual para evaluar los avances en la implementación del SGA y la mejora continua de las acciones adoptadas. Todo el proceso de recolección de datos, así como los informes de desempeño y los diagnósticos anuales, deben ser sistemáticamente documentados en el manual de SGA, especificando los indicadores clave, procedimientos de recolección de datos y responsabilidades de los involucrados.

7- Optimización de Recursos y Operaciones

Fomentar el uso eficiente de los recursos y la mejora de las operaciones en el campus. Para esto, cumplir las siguientes metas:

7.1. Programas de Uso Eficiente de Recursos

Diseñar e implementar programas integrales enfocados en:

- Energía: Reducción del 20% del consumo eléctrico mediante la instalación de iluminación LED inteligente y climatización central automatizada.
- Agua: Uso racional y disminución del 15% en el consumo de agua potable a través de la instalación de aireadores en grifos, sistemas de doble descarga de inodoros y un sistema de riego por goteo automatizado.
- Materiales: Implementación de un programa de Compra Pública Sustentable que priorice materiales reciclados, biodegradables y la eliminación progresiva de plásticos de un solo uso en el campus.

7.2. Mejorar la Gestión de Residuos

- Indicador de desempeño: Alcanzar y mantener una tasa de reciclaje del 40% sobre el volumen total de residuos generados por la comunidad universitaria.
- Infraestructura: Instalación de 10 puntos de recolección diferenciada en áreas estratégicas del campus para orgánicos, reciclables y no reciclables.
- Alianzas: Formalización de convenios anuales con cooperativas de recicladores locales para el retiro y valorización de los materiales.
- Monitoreo: Elaboración de un reporte semestral de seguimiento que audite el peso y volumen total de los residuos generados y desviados del relleno sanitario.

8- Integración de Proyectos Sostenibles

Integrar la sostenibilidad en los proyectos académicos, de extensión e investigación de la universidad. Este objetivo se alcanzará siguiendo las metas que se nombran a continuación:

8.1. Proyectos Interdisciplinarios

Articular la docencia, la investigación y la extensión universitaria con el SGA, promoviendo experiencias interdisciplinarias con impacto directo en el campus.

Creación de un programa anual de voluntariado académico donde estudiantes de distintas carreras realicen el diagnóstico, diseño e implementación de soluciones ecológicas en la universidad (por ejemplo: diseño de jardines nativos, cálculo de huella de carbono institucional o mapeo de eficiencia energética).

8.2. Proyectos de Mejora Ambiental con financiamiento externo

Formular y postular proyectos específicos de mejora ambiental para acceder a fondos de programas nacionales, internacionales y de cooperación universitaria.

9- Evaluación y Mejora Continua

Asegurar que todas las acciones sean evaluadas y mejoradas de manera continua y garantizar que el SGA se ajuste y actualice según las necesidades y resultados obtenidos. Se establecen las siguientes metas:

9.1. Evaluación del Desempeño Ambiental

Implementar un sistema de monitoreo y evaluación para medir el desempeño ambiental de la universidad mediante indicadores clave, realizar auditorías internas para verificar el cumplimiento de los objetivos y metas del SGA.

- Consumo de Agua: Volumen total de agua consumida en el campus, consumo per cápita (litros por persona/mes).
- Eficiencia Energética: Consumo de energía eléctrica per cápita.
- Gestión de Residuos: Porcentaje de residuos sólidos reciclados frente al total generado; toneladas de residuos peligrosos gestionados adecuadamente.

- Huella de Carbono y Emisiones: Emisiones de Gases de Efecto Invernadero (GEI) directas e indirectas generadas por el transporte institucional, uso de combustibles y consumo eléctrico.

9.2. Ciclo de Mejora Continua

Aplicar el modelo PHVA (Planificar, Hacer, Verificar, Actuar) para todas las acciones implementadas en el SGA, realizar las revisiones anuales de la política ambiental y las acciones del SGA para asegurar que se alineen con las mejores prácticas y los avances en sostenibilidad.

9.3. Informes Anuales de Avances Ambientales

Publicar informes anuales de los resultados del SGA, destacando los avances, logros y áreas de mejora asegurando que los mismos sean accesibles a toda la comunidad universitaria y fomentar la participación activa en la mejora del desempeño ambiental. Estas estrategias conforman el plan integral y progresivo para implementar el Sistema de Gestión Ambiental en la universidad. Las acciones descritas anteriormente permitirán avanzar hacia una mejora continua del desempeño ambiental institucional.

Conclusión

El desarrollo del presente trabajo ha permitido establecer un marco estratégico y operativo para la implementación progresiva de un SGA en la Universidad Nacional de los Comechingones en consonancia con los lineamientos de la norma ISO 14001:2015 y el contexto institucional actual.

Las estrategias propuestas en este documento abordan de manera integral los diferentes componentes del sistema, estableciendo metas concretas y acciones planificadas en torno a la formalización del compromiso ambiental, la eficiencia energética, la gestión integral de residuos, la formación, capacitación y sensibilización de la comunidad universitaria, el manejo de la información ambiental y la evaluación del desempeño. Asimismo, se enfatiza

la importancia de la mejora continua como principio fundamental de todo el sistema.

Este proyecto constituye un primer paso fundamental hacia la consolidación de una gestión ambiental universitaria articulada y participativa. Su implementación progresiva no solo permitirá optimizar el desempeño ambiental de la institución, sino que también contribuirá a la formación de profesionales comprometidos con el ambiente y el desarrollo sostenible, y puede ser considerada como un modelo replicable por otras universidades que busquen seguir un camino similar.

Referencias bibliográficas

Arias Valle, M. B., Lillo Murcia, A. M., Pérez Armendáriz, M. P., Ocampo Abadía, A. A., Gámez, D., Arias Márquez, M. T., Zamora, S., & Maluf, M. (2023). *El compromiso de las universidades con la sostenibilidad: El caso del sistema universitario argentino*. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), (6). https://www.cidui.org/revistacidui

Banco Interamericano de Desarrollo. (2023). Análisis de brechas del sistema de gestión ambiental y social. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ar-l1361_-_analisis_de_brechas_sgas_v2_0.pdf

Deltetto Ziegenfuhs, M. (2024). La implementación de un sistema de gestión ambiental (ISO 14001) en el municipio de Merlo, San Luis. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 10, San Luis, p 4 8-58

IRAM-ISO. (2015). IRAM-ISO 14001. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/doc21.pdf

López, A. (2022). El rol estratégico de las universidades en las políticas de educación ambiental de la Argentina. Recuperado de

https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/176/314

Rob Kelly. (2009). 5 pasos sencillos para realizar un análisis de brechas. Recuperado de: https://robdkelly.com/gap-analysis/

Trujillo, M. A., & Vélez Bedoya, R. (2006). Responsabilidad ambiental como estrategia para la perdurabilidad empresarial. *Universidad & Empresa, 5*(10), 291–308. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=187217412013

Zuliani, et al. (2019). La huella de carbono universitaria. Recuperado de https://unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2022/08/INFORME-I-Grupo-de-Universidades-para-la-sustentabilidad.pdf

Recibido: 04 /09/2025
Aceptado:08/06/2026

Cómo citar este artículo
Maza, L., Nuñez, C. B., & Deltetto Ziegenfuhs, M. (2026). *Lineamientos para la implementación de un sistema de gestión ambiental en la Universidad Nacional de los Comechingones*.. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 14, pp. 129-154

Análisis socio-bibliométrico de programas de psicopatología de la Universidad Nacional de San Luis

A Socio-Bibliometric Analysis of Psychopathology Programs at the National University of San Luis

Teo Jesús Cambaktsis Flores

cambaktsis@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL)- Argentina. Licenciado en Psicología. Docente universitario e investigador.

Sebastían Vázquez Ferrero

lasagnad@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis – Argentina. Doctor en Psicología. Docente universitario e Investigador del PROICO "La investigación en psicología y su incidencia en la formación del psicólogo", FaPsi, UNSL.

Fabricio Penna

fabricio.penna@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis – Argentina. Especialista en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. Docente Universitario e Investigador del PROICO 12-0220 "Estrés y salud: Una Propuesta Integradora para la Promoción, Prevención e Intervención de Problemas Psicosociales, Orientado a un Desarrollo Saludable de la Persona y la Comunidad", FaPsi, UNSL y del PROICO 12- 0718 "La investigación en psicología y su incidencia en la formación del psicólogo", FaPsi, UNSL.

Hernán Cobos

ohcobos@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis – Argentina. Especialista en Metodología de la Investigación Científica. Docente Universitario e Investigador del PROICO 12-0220 "Estrés y salud: Una Propuesta Integradora para la Promoción, Prevención e Intervención de Problemas Psicosociales, Orientado a un Desarrollo Saludable de la Persona y la Comunidad" – FaPsi, UNSL.

Resumen

La formación en psicología en Argentina ha evidenciado históricamente un fuerte predominio del enfoque clínico, con una marcada hegemonía de perspectivas monoteóricas y una tendencia a la desactualización bibliográfica (Rodríguez, 2012; Moya y Di Doménico, 2012; Klappenbach, 2015; Brizuela Blume et al., 2017). El presente estudio, derivado de un trabajo integrador final de grado, se inscribe en la corriente de investigación sobre la formación en psicología, el cual aborda la identidad profesional (Brisuela Blume et al., 2017), las influencias históricas y sociales (Klappenbach, 2000; Gallegos 2015; Fierro, 2019b), entre otros ejes conceptuales.

El objetivo fue evaluar el nivel de actualización de la bibliografía referenciada en los programas de las asignaturas de Psicopatología de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), considerando sus dos orientaciones teóricas: cognitivo-integrativa y psicoanalítica. Se realizó un estudio ex post facto retrospectivo de enfoque socio bibliométrico (Klappenbach, 2013; Vázquez Ferrero, 2015).

Los resultados más sobresalientes mostraron una marcada asimetría entre ambas orientaciones. Los hallazgos de este estudio revelan que la mayoría de los programas no cumplen con los criterios de actualización establecidos

en el presente estudio, lo que podría dificultar el acceso de los/as estudiantes a marcos teóricos y empíricos contemporáneos.

Palabras clave: análisis sociobibliométrico; psicopatología; programas de asignaturas; actualización bibliográfica; formación en psicología.

Abstract

Psychology education in Argentina has historically been characterized by a strong predominance of the clinical approach, marked by the hegemony of mono-theoretical perspectives and a tendency toward outdated bibliographic references (Rodríguez, 2012; Moya & Di Doménico, 2012; Klappenbach, 2015; Brizuela Blume et al., 2017). This study, derived from an undergraduate capstone research project, is situated within the field of research on psychology education, which examines topics such as professional identity (Brizuela Blume et al., 2017), as well as historical and social influences (Klappenbach, 2000; Gallegos, 2015; Fierro, 2019b), among other conceptual dimensions.

The aim of this study was to assess the degree of bibliographic currency in the syllabi of Psychopathology courses within the Bachelor's Degree in Psychology at the National University of San Luis (UNSL), considering its two theoretical orientations: cognitive-integrative and psychoanalytic. A retrospective *ex post facto* study was conducted using a socio-bibliometric approach (Klappenbach, 2013; Vázquez Ferrero, 2015). The most significant findings revealed a marked asymmetry between the two theoretical orientations. Overall, the results indicate that most course syllabi do not meet the criteria for bibliographic currency established in this study, which may hinder students' access to contemporary theoretical and empirical frameworks.

Keywords: sociobibliometric analysis; psychopathology; course programs; bibliographic updating; psychology training.

Introducción:

El presente artículo se desprende de avances hechos en un trabajo integrador final (TIF) para obtener el título de grado en Psicología. En dicho trabajo se llevó a cabo un recabamiento de datos sobre programas de psicopatología de universidades de la región Cuyo. Dentro del grupo de instituciones abordadas, se encuentra nuestra casa de estudios, la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Tanto el TIF como el presente artículo se inscriben dentro de la corriente de investigación y análisis sobre la formación en psicología. Si buscamos aproximarnos a una definición de esta corriente podríamos hacerlo a partir de sus características. Esta aborda cuestiones relacionadas con la identidad profesional de el/la psicólogo/a (Brisuela Blume et al., 2017), las influencias históricas y sociales sobre su formación (Klappenbach, 2000; Gallegos 2015; Fierro, 2019b), y cómo las decisiones académicas impactan en la práctica profesional y el ejercicio ético de la psicología (Fierro, 2019a; Benito, 2010). Este campo buscaría entonces garantizar que la educación en psicología esté alineada con las necesidades de la sociedad, los avances científicos y las exigencias éticas de la disciplina. Siguiendo esta línea, esta área de investigación involucra cuestiones extra-disciplinares. Estas no se relacionan directamente con la eficacia que los/as psicólogos/as persiguen como objetivo científico o disciplinar, sino que abarcan procesos relacionados con la revisión curricular y el diseño de políticas públicas (así también como legislaciones, códigos, normativas) que refleje en el accionar de los/as profesionales (y en su formación) las necesidades de la sociedad (Fierro, 2019b). Podría quizás sintetizarse entonces que esta área investiga los enfoques curriculares, las competencias requeridas, las metodologías de enseñanza y la relación entre teoría y práctica dentro de los programas formativos.

Se puede afirmar que en la actualidad, el estudio de la formación en Psicología, el proceso mediante el cual se obtiene el conocimiento, y cómo se comunica es un campo prolífico (Fierro, 2019a).

Podemos considerar que la formación en Psicología tiene particularidades en su estructura y contenido, las cuales están acentuadas de forma tal que influye de varias maneras en el desarrollo de sus profesionales. Dentro de estas particularidades, podríamos hacer un mayor hincapié en una en particular: un fuerte rol clinicista.

La formación en Psicología en Argentina muestra un claro predominio del enfoque clínico en el perfil de sus egresados/as. González et al. (2005) han señalado que la representación profesional de los/as psicólogos/as se centra mayormente en el campo clínico-asistencial, alcanzando cifras cercanas al 85% de los/as profesionales. Los/as autores/as destacan también que esta orientación no solo se evidencia en los/as egresados/as, sino que también aparece entre los/as estudiantes ingresantes, lo que sugiere que esta tendencia tiene raíces más profundas que la sola formación universitaria, vinculandose con procesos históricos, políticos y culturales.

Sabemos que las carreras se organizan alrededor de un ciclo teórico básico y luego un ciclo de formación profesional más aplicado, siendo este último según Moya y Di Doménico (2012), más sensibles a demandas y variaciones regionales, del mercado, o de los mismos países. En el caso argentino y del área rioplatense, este modelo ha tendido a privilegiar la práctica clínica por sobre otras áreas de la disciplina, con una fuerte hegemonía de perspectivas monoteóricas, particularmente el psicoanálisis (Rodríguez, 2012; Moya y Di Doménico, 2012; Klappenbach, 2015; Brizuela Blume et al., 2017).

Queda claro entonces como el rol clínico se constituye como una de las principales características de la formación en psicología en Argentina, especialmente desde los años noventa (Brizuela Blume et al., 2017). Diversos estudios (Rodríquez, 2012; Brizuela Blume et al., 2017) siguen mostrando que la mayoría de los/as estudiantes proyectan su futuro profesional en el ámbito clínico y que la bibliografía empleada en la formación psicoclínica tiende a estar desactualizada o dominada por autores/as no psicólogos/as.

Todo esto sugiere que la formación de grado en psicología aún enfrenta importantes desafíos para diversificar sus perfiles profesionales y para fortalecer áreas como la investigación aplicada, la psicología comunitaria o la organizacional, entre otras.

A propósito de este último punto, se consideró pertinente en el presente estudio abordar esta tendencia hacia la clínica a través del campo de la psicopatología, considerada uno de los fundamentos de la psicología clínica. La especialidad clínica es de las pocas áreas de la psicología que más se relaciona con la investigación empírica de los problemas mentales, por ello, es la disciplina que trabaja de la mano con la psicopatología (Ríos Tonguino, 2021). Según este mismo autor (2021) la psicopatología puede entenderse como una disciplina cuya tarea principal es la del estudio, identificación, análisis y tratamiento de los trastornos mentales. El marco teórico y conceptual que aporta, basado en investigaciones científicas, proporciona fundamentos que fortalecen y enriquecen el trabajo científico, investigativo y asistencial que desarrolla la psicología en el ámbito de la salud. Entonces señalando el hecho de que la psicopatología constituye la base de la psicología clínica, y que los programas de formación en psicología en el país se centran predominantemente en la práctica clínica (Klappenbach, 2000), resultó lógico a fines del presente trabajo identificar un área de estudio clave en el análisis de la enseñanza de la psicopatología en las carreras de psicología.

Objetivos

Del desarrollo que se ha hecho hasta el momento podría concluirse que estudiar la formación en psicología resulta fundamental para comprender no solo los perfiles profesionales que se construyen, sino también para analizar las orientaciones teóricas, metodológicas y prácticas que atraviesan a la enseñanza en nuestra universidad. Evaluar el modo en que se estructura y

se transmite el conocimiento permite identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora en la preparación de futuros/as psicólogos/as. En este sentido, González (2005) señala:

Obtener información sobre el estado actual de la enseñanza de la psicología clínica en las distintas unidades académicas del país, puede ser un aporte importante no sólo para los docentes involucrados en la enseñanza de la disciplina, sino para los diseños curriculares en los planes de estudios de la carrera (p.40)

Por este motivo, se optó por realizar no solo el presente artículo sino también el TIF de dónde se desprende. Para dicha empresa, y en consonancia con lo antes expuesto, con el compromiso de buscar una mejora en la formación en psicología, se ha planteado el objetivo de conocer y detallar el nivel de actualización de la bibliografía referenciada en los programas de psicopatología de la licenciatura en psicología de la Universidad Nacional de San Luis.

Metodología

Este trabajo forma parte de lo que Fierro (2019a) menciona como un núcleo de estudios empíricos sobre la formación en psicología abordados mediante metodologías mixtas (cuantitativas-cualitativas). Según el autor este núcleo está compuesto por análisis de carácter bibliométricos y sociobibliométricos y que constituyen una tradición en nuestro país. Esta elección se sustenta también en el hecho de que la sociobibliometría no solo nos permite un relevamiento, codificación y análisis mixto sino que además permite trabajar con indicadores que posibilitan conocer y contrastar aspectos de la formación de los/as psicólogos/as (Brizuela Blume et al., 2017)

Resulta lógico entonces que este trabajo se establezca dentro de la bibliometría. En una definición temprana, Miguel y Dimitri (2013) nos cuentan:

El término bibliometría fue propuesto por Pritchard (1969), quien lo definió como la aplicación de métodos matemáticos y estadísticos a los libros y otros medios de comunicación escrita. También se utilizan con frecuencia otros términos como Cienciometría, Informetría, Bibliotecometría, Webometría; cada uno de ellos, para hacer referencia a estudios métricos aplicados a fenómenos u objetos específicos, aunque en algunos casos suelen ser utilizados como sinónimos del tradicional y siempre vigente término "Bibliometría". (p.118)

Siguiendo la misma línea, Gallegos (2020) la define como "el tratamiento matemático y estadístico de la información científica y, por ello, se la concibe como la cuantificación de la información bibliográfica susceptible de ser analizada" (p.95)

Pero más allá de su definición, si tenemos en cuenta lo mencionado en un primer momento acerca del impacto que tiene la formación de los/as profesionales de la psicología en su ejercicio profesional y por ende, en la comunidad donde se desempeñan, resulta conveniente adoptar el enfoque sociobliométrico dado que destaca el aspecto social de las producciones científicas, facilitando un análisis humanístico que permite la integración de dimensiones tanto cuantitativas como cualitativas (Klappenbach, 2021).

Según Brisuela Blume et al. (2017) en tanto que los programas de asignaturas universitarias podrían considerarse sub-producciones científicas de los intelectuales de instituciones académicas, la socio-bibliometría resulta la herramienta idónea para analizar el primer nivel de concreción del currículum (Coll, 1994), el cual básicamente refiere a todos aquellos aspectos referentes a objetivos y contenidos explícitos que el plan de estudios desea expresar acerca de la carrera. Según estos autores, esto se inscribe en una tradición argentina de estudios sociobibliométricos. Al respecto, nos cuenta:

Si bien la aplicación de la bibliometría o de la cienciometría clásicamente se reservó a las publicaciones de revistas científicas, lo que de acuerdo a

Klappenbach (2013b) en psicología ha conformado la 'tradición valenciana' de estudios socio-bibliométricos (Carpintero & Peiró, 1981), desde aproximadamente una década se ha configurado una 'tradición argentina' de tales estudios. De acuerdo a Klappenbach (2013) y a Vázquez Ferrero (2015), tal tradición se ha basado en el relevamiento, medición y análisis objetivo de contenidos curriculares: en otros términos, tal tradición ha tomado como objeto de estudio programas de asignaturas y como unidades de análisis, la literatura citada allí en calidad de bibliografía. (p.47)

Es decir, esta tradición argentina implica un traslado desde el análisis bibliométrico de revistas científicas a un análisis de programas de asignaturas, lo que Vázquez Ferrero también llama "bibliometría a la puntana" (Vazquez Ferrero, 2016).

Cabría añadir a lo expuesto, lo que Mariñelarena y Klappenbach (2016) afirman sobre los programas académicos, mencionando que funcionan como medios a través de los cuales se expresa y organiza públicamente la forma en que se enseña y se transmite el conocimiento en psicología. Por esto, resulta entonces también coherente el uso de la sociobibliometría para el análisis de programas universitarios en particular.

Para dicha tarea se plantea lo que Montero y León (2005) clasifican como un estudio ex-post facto retrospectivo. Como criterio de inclusión se decidió analizar aquellos programas que incluyeran en su nombre la palabra "psicopatología" y pertenecieran a una carrera de psicología (pudiendo ser tanto de licenciatura como de profesorado).

En función de lo antes expuesto, y del objetivo planteado, se decidió trabajar con material de la UNSL. En concreto, con los últimos programas disponibles de las materias psicopatología I y II. En el caso de nuestra universidad, que ofrece la posibilidad de cursar el segmento de formación profesional de la carrera según divisiones teóricas (cognitiva integrativa por un lado y

psicoanalítica por otro) se decidió analizar los programas de dichas asignaturas en ambas líneas.

Entonces, se abordaron en total cuatro programas, psicopatología I y II de línea cognitiva integrativa y psicopatología I y II de línea psicoanalítica. Una vez obtenidos comenzó la carga de referencias tanto de la bibliografía obligatoria como de la complementaria en una hoja de cálculo sincronizada en línea, teniendo el indicador sociobibliométrico "año de publicación" con el fin de conocer cuál es nivel de actualización de la bibliografía. Se utilizó como criterio de carga el emplear el año que aparece en la cita, el cual puede ser o no el original. Además, si hubiera más de una fecha en una entrada, se consideró la más actualizada (para diferentes reimpresiones, por ejemplo). Un ejemplo de esto puede ser:

Freud, S. (2005) "Pulsiones y destinos de pulsión" [1915] En Obras Completas

Siguiendo esta referencia, el año de publicación cargado fue el de 2005 y no el original de 1915.

Una vez que se completó la carga de referencias bibliográficas en la base de datos, se procedió a depurarla mediante el programa Openrefine con el fin de corregir errores que hayan podido suceder en el proceso de entrada manual de datos.

Respecto al indicador sociobibliomético, éste se ha elegido no sólo porque ha sido abordado por otros estudios del campo (Fierro, et al. 2017; Vazquez Ferrero, 2016; Mariñelarena-Dondena & Klappenbach, 2016; Brisuela Blume et al. 2017; Fierro, 2019a) sino también porque permite obtener información relevante para el área disciplinar.

En cuanto al nivel de actualización, como se ha mencionado previamente, la mayoría de estudios que se han utilizado como antecedentes señalan que la bibliografía abordada presenta obsolescencia. Entonces, conocer el grado de

actualización de la bibliografía permitiría, siguiendo lo señalado por Fierro y otros (2019), evaluar si la formación en psicopatología de nuestra universidad va en contramano a la innovación, renovación y actualización de la investigación científica y qué tan estancado se encuentra el conocimiento transmitido a los/as estudiantes. También, teniendo en cuenta la orientación profesionalista y clinicista de la psicología argentina, conocer el nivel de actualización es de importancia vital dado que, en el caso de contar con material desactualizado, sería una manifestación del desfase entre la formación universitaria pública ofrecida y las revoluciones, cambios y renovaciones en el campo de la psicología clínica y la psicoterapia (Fierro et al. 2019).

Una vez depurada la base de datos, se procedió a realizar el análisis de acuerdo con los objetivos propuestos. Para ello, se utilizaron herramientas de organización y visualización dentro de la hoja de cálculo, como las tablas dinámicas, lo que permitió generar distintas particiones de los datos según el indicador establecido. Esta estrategia facilitó una lectura más clara y ordenada del corpus, permitiendo identificar patrones y comparaciones significativas. De esta forma se pudo ver el nivel de actualización de cada materia de psicopatología. Esto se podrá ver en mayor detalle en el siguiente apartado.

Análisis, resultados y discusión

Para comenzar, cabe destacar que entre las dos líneas teóricas se han contado 331 referencias bibliográficas. Esto, a fines metodológicos, nos permite plantear que n=331.

A la hora de evaluar el nivel de actualización de la bibliografía presente en los programas analizados, se consideró inicialmente la posibilidad de aplicar el índice de Price, una medida frecuentemente utilizada en estudios bibliométricos para determinar el grado de vigencia de una base de datos, a partir del porcentaje de obras publicadas en los últimos cinco años. Sin

embargo, esta opción fue descartada por no resultar adecuada al contexto particular de esta investigación. En efecto, la presencia significativa de textos clásicos y obras de autores históricos generaría una distorsión del índice, ya que reduciría artificialmente el valor del mismo y no reflejaría con precisión la actualidad del corpus.

En función de estas características específicas del objeto de estudio, se optó por un enfoque alternativo más representativo: el cálculo del promedio de antigüedad de las referencias bibliográficas y su coeficiente de variación (CV). Esta estrategia permite estimar no solo el año medio de publicación de los textos, sino también el grado de dispersión temporal en la bibliografía utilizada. El CV resulta útil para conocer cuánto se alejan los valores individuales (años de publicación) respecto de la media, y, en ese sentido, permite valorar si la media es realmente representativa del conjunto o si, por el contrario, convive con una gran heterogeneidad temporal que podría enmascarar una alta presencia de textos desactualizados. Así, el análisis conjunto del promedio y el coeficiente de variación ofrece una visión más robusta y ajustada sobre el grado de actualización real de los materiales con los que se forma a los/as futuros/as psicólogos/as.

Finalmente, sobre la actualización de la bibliografía abordada, se adoptó como criterio que se considerará actualizada a aquella bibliografía que tenga una antigüedad máxima de diez años. Es decir que aquellos textos publicados desde el año 2015 hasta la fecha de realización de este trabajo pueden ser considerados como material bibliográfico actualizado.

Los resultados hallados en psicopatología I de la línea cognitiva integrativa fueron los siguientes:

Tabla 1

Recuento de años en psicopatología I (cognitiva integrativa).

Año	Frecuencia Absoluta	Frecuencia porcentual
2014	15	34,09%
2020	15	34,09%
2016	13	29,55%
2017	1	2,27%
Total	44	100,00%

Con observar la tabla 1 podemos advertir dos cuestiones: La primera es que tanto el año 2014 como 2020 ocupan el primer puesto con 15 referencias cada uno, conformando ambos el 68.18% del total de la base. La segunda es que la totalidad de la bibliografía referenciada es posterior al 2015, lo cual indica que el 100% del programa está actualizado. De esta forma, no se hace necesario realizar más operaciones estadísticas para analizar los resultados.

En cuanto a Psicopatología II los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 2

Recuento de años en psicopatología II (cognitivo integrativa).

Año	Frecuencia Absoluta	Frecuencia porcentual
2019	26	41,94%
2015	17	27,42%
2014	10	16,13%
2020	3	4,84%
1997	1	1,61%
2004	1	1,61%
2007	1	1,61%
2008	1	1,61%

2010	1	1,61%
2016	1	1,61%
Total	62	100,00%

En este caso, podemos advertir que el año 2019 ocupa el primer lugar con 26 referencias, conformando el 41,94% del total de la materia.

Al realizar los cálculos de las medidas de tendencia central y de dispersión, los resultados fueron:

Tabla 3

Operaciones estadísticas realizadas en psicopatología II cognitiva integrativa

Promedio	Desviación Estándar	Coeficiente de Variación	Mediana
2015,9	4,10	20,33%	2015

Como se puede apreciar, el coeficiente de variación es mayor al 20% por lo cual podría decirse que el promedio no es representativo del conjunto de datos. Al calcular la mediana, la misma dió un valor de 2015, lo cual quiere decir que al menos la mitad de las referencias fueron publicadas desde el 2015 en adelante. Si realizamos la suma de las frecuencias porcentuales de aquellas referencias que cumplen con los criterios para ser consideradas actualizadas, tendremos que el 91,94% de la bibliografía referenciada está actualizada.

Con lo anteriormente expuesto podríamos concluir que el porcentaje de bibliografía actualizada es ampliamente superior que el que no lo está, y que la mayoría de los textos utilizados han sido publicados en la última década. Por consiguiente, podría considerarse que la bibliografía de Psicopatología II de orientación cognitiva integrativa de esta universidad se encuentra actualizada.

Al analizar Psicopatología I de orientación psicoanalítica los resultados encontrados fueron los que se expondrán a continuación. Dada la extensión bibliográfica de esta materia, se decidió incluir en la tabla a los años referenciados que supongan al menos un 2% del total del programa.

Tabla 4

Recuento de años en Psicopatología I (Psicoanalítica)

Año	Frecuencia Absoluta	Frecuencia porcentual
2009	8	6,72%
1996	7	5,88%
S.F	7	5,88%
2012	5	4,20%
2015	5	4,20%
2016	5	4,20%
2018	5	4,20%
1984	4	3,36%
1992	4	3,36%
2013	4	3,36%
1917	3	2,52%
1979	3	2,52%

Como se puede observar, el año 2009 ocupa el primer lugar con 8 referencias, conformando el 6,72% del total de la materia. Apenas con una referencia menos, se encuentra el valor "sin fecha" el cual constituye un 5,88% de la base lo cual podría indicarnos una deficiencia en la citación en formato APA.

Al aplicar el uso de medidas de tendencia central y de dispersión los resultados fueron los siguientes:

Tabla 5

Operaciones estadísticas realizadas en psicopatología I psicoanalítica

Promedio	Desviación Estándar	Coeficiente de Variación	Mediana
1989,6	31,29	157,29%	1998,5

Estos datos señalan un coeficiente de variación de 157,29% lo cual nos dice algunas cosas. Por un lado, que la dispersión de datos es muy alta, teniendo valores extremos que afectan al promedio. Por otro lado, nos indica que hay una muy alta heterogeneidad en los años de los textos citados, es decir que las referencias utilizadas son de años muy diferentes entre sí. Y, por último, que el promedio calculado no es representativo del conjunto de datos por lo cual se hace necesario calcular la mediana. Esta obtuvo un valor de 1998,5 lo cual indica que la mitad de las referencias fueron publicadas en 1998 o antes. Al realizar la suma de frecuencias porcentuales de las referencias que cumplen con el criterio para considerarlas actualizadas tenemos que solo el 15,97% de las referencias lo cumplen.

Si tenemos en cuenta lo indicado por los datos, podríamos decir que la bibliografía de Psicopatología I de orientación psicoanalítica no está actualizada.

En el caso de Psicopatología II de orientación psicoanalítica, nuevamente dado a la extensión bibliográfica, se decidió incluir en la tabla a los años referenciados que supongan al menos un 2% del total del programa:

Tabla 6

Recuento de años en psicopatología II (psicoanalítica)

Año	Frecuencia Absoluta	Frecuencia porcentual
1987	6	5,66%
2020	6	5,66%

S.F	6	5,66%
1990	5	4,72%
2000	5	4,72%
2012	5	4,72%
1993	4	3,77%
1997	4	3,77%
2010	4	3,77%
2019	4	3,77%
1984	3	2,83%
1985	3	2,83%
1986	3	2,83%
1998	3	2,83%
2003	3	2,83%
2006	3	2,83%
2007	3	2,83%
2014	3	2,83%

Según los resultados expuestos en la tabla 6 el primer puesto lo ocupan los años 1987, 2020 y "sin fecha" con 6 referencias cada uno y conformando 5.66% del total de la materia respectivamente. Que este valor sea preponderante nos indicaría cierta deficiencia en el citado en formato APA y que además afectaría al nivel de actualización pues hay un porcentaje del total de la bibliografía que no se tendría en cuenta.

Al realizar el cálculo de las medidas de tendencia central y de dispersión se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 7

Operaciones estadísticas realizadas en psicopatología II psicoanalítica

Promedio	Desviación Estándar	Coeficiente de Variación	Mediana
1996,8	20,33	101,82%	1998

Como se puede observar el coeficiente de variación es bastante alto, lo que nos indica una gran dispersión en los datos analizados y la presencia de valores extremos. Por ende, el promedio no es representativo del conjunto de datos, lo cual implicó el cálculo de la mediana. La mediana dio como resultado 1998, lo cual señala que la mitad de la bibliografía referenciada ha sido publicada en ese año o antes. Por otro lado, si realizamos la suma de las frecuencias porcentuales de las referencias que cumplen con el criterio de actualización, encontraremos que sólo el 15,09% lo cumple.

Si tenemos en cuenta lo indicado por los datos podríamos afirmar entonces que la bibliografía de Psicopatología II de orientación psicoanalítica no está actualizada.

Al analizar los datos obtenidos en ambas líneas teóricas, es posible realizar algunas reflexiones de interés. Por un lado se observa que los datos están altamente dispersos, dado que en casi todos los casos los coeficientes de variación superan el 20%, e incluso algunos han alcanzado o superado el 100%, lo cual indica una fuerte heterogeneidad temporal en las referencias bibliográficas. Esta dispersión sugiere la coexistencia de textos clásicos con otros más recientes, sin una lógica clara de actualización.

Por otro lado, en línea con los hallazgos de estudios antecedentes, puede afirmarse que la bibliografía utilizada en la mayoría de los programas analizados no se encuentra actualizada, dificultando el acceso de los estudiantes a marcos teóricos y empíricos contemporáneos. Cabe mencionar que, de todos los programas relevados, sólo dos cumplen con el criterio de actualización establecido para esta investigación: las asignaturas de Psicopatología I y II de orientación cognitiva integrativa. En estos casos, los datos revelan un corpus bibliográfico más reciente y congruente con los avances actuales en la disciplina. Y el porcentaje de desactualización que presentan puede deberse a la presencia de textos antiguos que puedan tener

algún valor histórico o que remitan a una temática en específico que no pueda abordarse con textos más modernos.

En conjunto, estos resultados ponen de relieve la importancia de pensar en actualizar críticamente los contenidos bibliográficos que conforman la formación profesional en psicología, particularmente en áreas sensibles como la psicopatología.

Conclusión

El análisis realizado evidencia una problemática persistente en la formación en psicopatología dentro de las carreras de psicología en Argentina: la desactualización y heterogeneidad del corpus bibliográfico. Si bien se observa una coexistencia entre textos clásicos y materiales más recientes, los elevados coeficientes de variación podrían dar cuenta de una falta de criterios sistemáticos de actualización. Esta situación no solo dificulta el acceso de los estudiantes a producciones actuales con respaldo empírico, sino que también contribuye a consolidar una visión parcial del campo, en detrimento de enfoques contemporáneos y multidimensionales.

El hecho de que solo el 50% del material analizado cumpla con los criterios de actualización establecidos, refuerza la necesidad de repensar qué saberes se priorizan en la enseñanza y desde qué marcos se habilita la comprensión de la salud mental. Lejos de plantear una ruptura con las tradiciones teóricas vigentes, los resultados invitan a una revisión crítica de los contenidos bibliográficos, atendiendo tanto a su valor histórico como a su relevancia formativa actual.

Frente a los desafíos que atraviesan hoy a la salud mental y a la psicología como disciplina, actualizar los materiales que forman a los/as futuros/as profesionales no es solo una cuestión académica: es también una responsabilidad ética. Una formación comprometida con el presente requiere bibliografía que dialogue con los problemas actuales, que integre evidencia y

diversidad teórica, y que permita a los/as estudiantes pensar, investigar y actuar de forma situada y crítica.

Referencias Bibliográficas

Brisuela Blume, Laureano, Bruna, Ornella, Biglieri, Franco Javier y Fierro, Catriel (2017). Problemas actuales en la formación psicoclínica de grado en carreras de psicología en Argentina: un análisis socio-bibliométrico de la enseñanza de asignaturas clínicas en las universidades nacionales de Rosario, Mar del Plata y La Plata. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Benito, E. (2010) Perspectivas para una Formación Científico-Social en Psicología

Coll, C. (1994). Posibilidades críticas en el desarrollo de la reforma curricular española. Substratum, 2(5), 125-150

González, Cristina, Gentes, Gladis, Ginocchio, Adriana, Guibelalde, Gabriel, Ugalde, María Pía y Zandivarez, Paola (2005). Modalidades de la enseñanza de la psicología clínica en las distintas unidades académicas de psicología de universidades nacionales de Argentina. Su importancia curricular. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Gallegos, M. (2015) LA PREOCUPACIÓN POR LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS EN AMÉRICA LATINA: UNA REVISIÓN HISTÓRICA

Gallegos, M., Pérez-Acosta, A. M., Klappenbach, H., López López, W., & Bregman, C. (2020). Los estudios bibliométricos en el campo de la psicología iberoamericana: Una revisión metabibliométrica. Interdisciplinaria, 37(2), 95-115.

Fierro, C., Brisuela, L., Bruna, O., & Biglieri, F. (2017). ¿Pluralismo o monoteoría en psicología clínica? Análisis empírico de problemas epistemológicos y formativos en carreras de psicología en Argentina (2015). Rev. Guillermo de Ockham, 15(2), 51-68. doi: http://dx.doi.org/10.21500/22563202.3294

Fierro, C. (2019a). Relaciones Inestables: Historia Epistemológica y estudios sobre formación en psicología en Argentina. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology, 21*(1), 1-19. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1431

Fierro, C. (2019b) *Formación de grado en psicología en Argentina. Periodo 2009-2015* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de San Luis]. Repositorio Institucional CONICET Digital.

Fierro, C., Di Doménico, M. C., & Klappenbach, H. A. (2019). Análisis sociobibliométrico comparativo de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (1996-2017). *Universitas Psychologica*, *18*(2), 1–29. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-2.asbc

Klappenbach, H. (2000) El título profesional del psicólogo en argentina antecedentes históricos y situación actual. *Revista latiroamericana de psicología,* 32(3) 419-446

Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. Universitas Psychologica, 14(3), 937-960. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.fupa

Klappenbach, H. (2021). Los aportes de la sociobibliometría a la historia de las disciplinas científicas. *Revista Guillermo De Ockham, 15*(2), 5–7. https://doi.org/10.21500/22563202.3497 (Original work published December 23, 2017)

Mariñelarena-Dondena, L. y Klappenbach, H. (2016). Enseñanza de la psicología positiva en la Argentina: un estudio socio-bibliométrico. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 8*(2), 1-21. doi: 10.5872/psiencia/8.2.141

Miguel, S.; Dimitri, P. (2013). La investigación en Bibliometría en la Argentina: Quiénes son y qué producen los autores argentinos que realizan estudios bibliométricos. Información, cultura y sociedad (29), 117-138. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7249/pr.7249.pdf

Montero, I. y León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. International Journal of Clinical and Health Psychology, 5(1), 115-127.

Moya, Luis Alberto y Di Domenico, Cristina (2012). Análisis de la formación básica de carreras de psicología de universidades públicas: un estudio comparativo. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Rios Tonguino, J. A. (2021). Psicopatologia, especialidad cientifica clave en el estudio de las emociones y la enfermedad mental. https://www.academia.edu/49580156/PSICOPATOLOG%C3%8DA_ESPECIALIDAD_CIENT%C3%8DFICA_CLAVE_EN_EL_ESTUDIO_DE_LAS_EMOCIONES_Y_LA_ENFERMEDAD_MENTAL

Rodriguez, Damian Jorge (2012). Formación profesional en psicología: "auto-percepción de competencias prácticas para el ámbito clínico en estudiantes de grado". IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Vázquez-Ferrero, S. (2016). Análisis de la bibliografía de programas vigentes en carreras de psicología de universidades nacionales argentinas (Tesis de doctorado inédita). San Luis: Universidad Nacional de San Luis.

Recibido: 31 /08/2025
Aceptado:08/06/2026

Cómo citar este artículo
Cambaktsis Flores, T. J., Vázquez Ferrero, S., Penna, F., & Cobos, H. (2026). *Análisis socio-bibliométrico de programas de psicopatología de la Universidad Nacional de San Luis*. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 14, pp. 155-177

Análisis de la competencia narrativa en niños de 5 a 6 años desde una perspectiva pragmática del lenguaje

Analysis of Narrative Competence in Children Aged 5 to 6 Years from a Pragmatic Language Perspective

Rocío A. Cocaña

rocio.molina.anabel@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Lic. en Fonoaudiología (FCS UNSL)

Eliana S. Oro Ozan

elianaoro@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Licenciada en Fonoaudiología (FCH-UNSL), Diplomada en Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera (UNSL) y Maestranda en Lenguaje y Cognición. Docente e investigadora. Directora de línea PROICO 10-0620 y co-directora PROIPRO 10-0423, Universidad Nacional de San Luis.

Resumen

Este estudio examina la competencia narrativa en niños de 5 a 6 años que asisten a la Escuela Nº 175 "Gral. José de San Martín" de la ciudad de San Luis, Argentina, durante el año 2024. El objetivo fue describir y analizar esta habilidad en una etapa temprana del desarrollo. Se empleó un diseño cualitativo, descriptivo, transversal y prospectivo. La muestra estuvo compuesta por 18 niños que cumplían con los criterios de inclusión de rango etario y ausencia de trastornos del lenguaje o alteraciones neurológicas. Los

datos se recopilaron mediante el subtest ICRA-N del Método ICRA (*Investigación de la Competencia Comunicativa para la Realización de Actos de Habla*), desarrollado por Abraham y Brenca.

Los resultados indican un buen desempeño en las tareas de lenguaje descriptivo, con mayor facilidad para manejar el contenido que para estructurar el relato. Las principales dificultades se situaron a nivel microestructural, con episodios incompletos y equilibrio estructural limitado. En general, se observó coherencia entre las tareas de lenguaje descriptivo, narrativo y conversación espontánea. Se concluye que, si bien los niños de esta edad pueden producir narraciones simples con elementos centrales, su desarrollo estructural aún está en evolución.

Palabras clave: competencia narrativa; discurso; desarrollo del lenguaje; narración infantil

Abstract

This study analyzes narrative competence in 5- to 6-year-old children attending School No. 175 “Gral. José de San Martín” in San Luis, Argentina, during 2024. The aim was to describe and analyze narrative competence at an early stage of development. A qualitative, descriptive, cross-sectional, and prospective design was employed. The sample consisted of 18 children who met the inclusion criteria regarding age and the absence of language disorders or neurological impairments. Data were collected using the ICRA-N subtest of the ICRA Method (*Investigación de la Competencia Comunicativa para la Realización de Actos de Habla*) developed by Abraham and Brenca.

The findings indicate good performance in descriptive language tasks, with greater ease in generating content than in organizing narrative structure. The main difficulties were observed at the microstructural level, including incomplete episodes and limited structural balance. Overall, consistency was found across descriptive language, narrative, and spontaneous conversation

tasks. The study concludes that, although children in this age group are able to produce simple narratives containing core elements, their narrative structure is still developing.

Keywords: narrative competence; discourse; language development; children's narratives.

Introducción

La motivación para llevar a cabo esta investigación surgió del interés en explorar el componente pragmático del lenguaje, en particular, las características de la competencia narrativa. De ahí surge el título de este trabajo y su objetivo principal.

Teniendo en cuenta que las habilidades que conforman la competencia narrativa se desarrollan desde una edad temprana, y que implican procesos lingüísticos y cognitivos muy complejos, evaluar estas habilidades no solo permite conocer el nivel de desarrollo alcanzado, sino también predecir el desempeño lingüístico y cognitivo futuro.

Sobre la base de esas premisas, se planteó la hipótesis de que los niños de la muestra serían capaces de comprender narraciones y relatar sus experiencias de manera coherente.

A partir de esta hipótesis, se formuló el siguiente interrogante de investigación:

¿Cómo es la competencia narrativa de los niños de cinco a seis años, sin patologías del lenguaje y/o neurológicas, que asisten a la escuela Nº 175 "Gral. José de San Martín"?

Desarrollo

El lenguaje, oral y escrito, es un medio esencial de comunicación. El primero se adquiere naturalmente y sirve para la interacción inmediata; el segundo permite transmitir mensajes a través del tiempo y el espacio. Según Serra y cols. (2000), el lenguaje es un instrumento que convierte la experiencia individual en un sistema simbólico compartido.

La pragmática estudia cómo los hablantes usan el lenguaje considerando el contexto, el conocimiento del mundo y las convenciones sociales. Desde la Teoría de los actos de habla (Austin, 1971), toda producción lingüística busca influir en el interlocutor. Para que un acto de habla sea eficaz, deben emplearse elementos lingüísticos y paralingüísticos adecuados a la intención y la situación. El entorno cumple un rol decisivo, ya que ofrece los modelos lingüísticos con los que el niño construye sus marcos de comprensión. En este contexto, la narración —oral o escrita— estimula el lenguaje, la creatividad y el pensamiento, y despierta interés por la lectura. En la narración infantil, los actos locutivos corresponden a las palabras empleadas; los ilocutivos, a la intención del relato; y los perlocutivos, a los efectos en los oyentes. Contar y escuchar historias permite practicar intenciones comunicativas y ajustar el discurso según la reacción del público.

El discurso narrativo es una unidad semántico-pragmática compuesta por oraciones coherentes en torno a un tema y con una intención comunicativa (Pávez y cols., 2008). Presente en la vida cotidiana y en distintos ámbitos sociales, organiza el pensamiento y transmite significados. Su desarrollo exige integrar aspectos lingüísticos, cognitivos y sociales, y las dificultades en esta habilidad repercuten en la lectura, la escritura y el rendimiento escolar.

Entre sus características destaca la descontextualización, que requiere situar temporal y espacialmente los sucesos. La narración se sostiene en la

coherencia (organización clara del contenido) y la cohesión (enlaces lingüísticos entre las partes del texto). La estructura narrativa incluye:

- Presentación: introducción del personaje, características, contexto y problema inicial.
- Episodios: objetivos, acciones, obstáculos y resultados.
- Final: resolución o no del problema.

La microestructura se refiere a la coherencia local y a los mecanismos cohesivos, como relaciones causales (porque), temporales (después), espaciales (arriba) y de finalidad (para).

El desarrollo narrativo se inicia tempranamente y progresa hasta la adolescencia, originándose en la interacción con adultos. Según Applebee (1978), evoluciona desde enumeraciones desordenadas (2-3 años) hasta narraciones completas (5-6 años) con trama definida y resolución. La macroestructura alcanza niveles similares al adulto hacia los 9 años, y la microestructura, alrededor de los 11 años.

El discurso oral, por su parte, se caracteriza por su interacción, dependencia del contexto, uso de marcadores discursivos, menor planificación, recursos prosódicos y variación de registro (Calsamiglia y Tusón, 1999). Los elementos paralingüísticos —tono, intensidad, ritmo, pausas, risas, gestos y expresiones faciales— aportan matices que enriquecen y clarifican la comunicación.

Diseño de la investigación

Se realizó una investigación cualitativa, descriptiva, transversal y prospectiva, con registro y análisis del lenguaje espontáneo en niños de 5 a 6 años de la Escuela Nº 175 "Gral. José de San Martín" (San Luis). La muestra, de 18 participantes, cumplió los criterios de no presentar patologías del lenguaje ni neurológicas.

Se aplicó el subtest ICRA-N del Método ICRA (Abraham y Brenca, 2002-2016), orientado al estudio del aspecto pragmático del lenguaje. La prueba incluyó tres instancias:

1. Lenguaje descriptivo: descripción verbal y gestual de dos láminas con escenas cotidianas.
2. Habilidad narrativa: renarración de un cuento audiovisual sin apoyo visual, seguida de preguntas de comprensión.
3. Lenguaje conversacional espontáneo: producción libre con inicio, desarrollo y fin.

Las producciones fueron grabadas, transcritas y analizadas con los formularios específicos del test, en un contexto lúdico que favoreció la recuperación léxico-sintáctica.

Objetivo general: Analizar y describir la competencia narrativa de niños de 5 a 6 años.

Objetivo específico: Identificar las habilidades narrativas predominantes en esta población.

Análisis de resultados

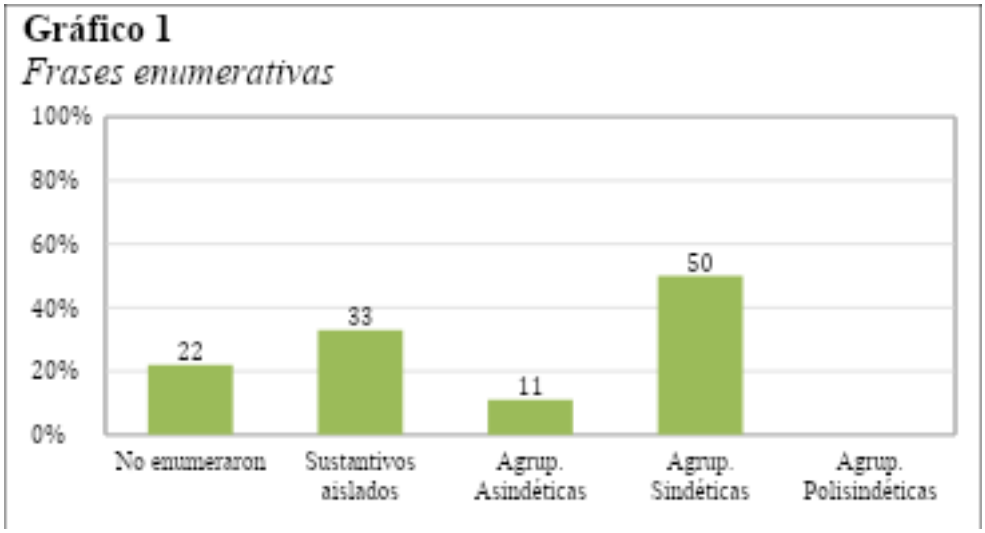
Para realizar el análisis de datos, se decidió en esta investigación dividir la información en el análisis del lenguaje descriptivo, la narración, y la conversación espontánea.

Lenguaje descriptivo: se observó que el 78% de los niños recurrió a la enumeración para describir las láminas; el 22% empleó frases nominales, verbales o enunciados completos.

- Sustantivos aislados: 33% de la muestra (ej. “árbol, cielo, auto”).
- Frases enumerativas:

- Asindéticas: 11% (ej. “nene, lápices, dibujo”).
- Sindéticas: 50% (ej. “un nene y un dibujo”).
- Polisindéticas: 0%.

Estos resultados se presentan en el siguiente gráfico:



A medida que los niños amplían su repertorio lingüístico, evolucionan desde la simple agrupación de palabras hasta la construcción de frases nominales y verbales, alcanzando finalmente enunciados completos. En el presente trabajo, se observó que la mayoría de los niños empleó frases nominales (94%), frases verbales (100%) y enunciados completos (89%). Todos mostraron orden sintáctico, concordancia de persona y conjugación verbal correctos; la concordancia de número fue adecuada en el 89% y la de género en el 94%.

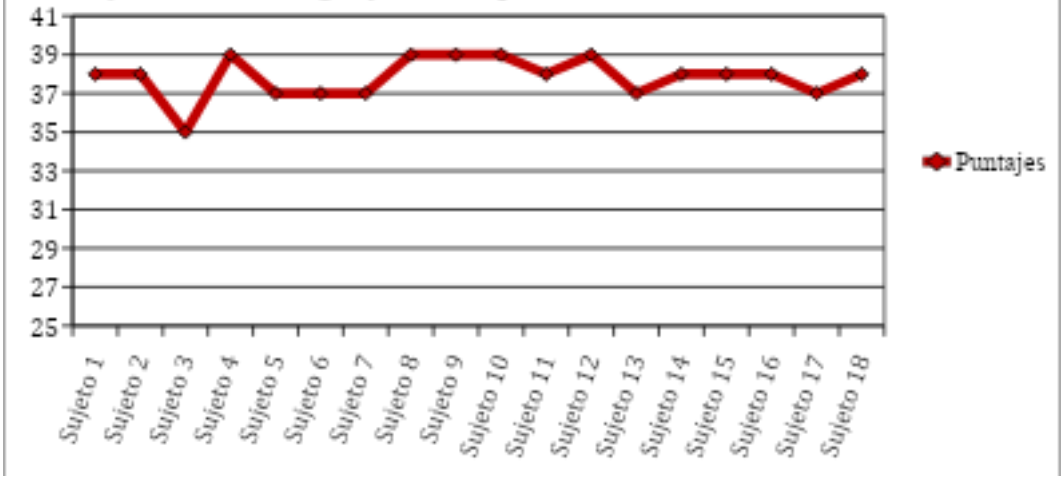
En cuanto a coherencia, el 94% presentó semántica verbal adecuada y el 100% semántica gestual coherente; el sostenimiento del tópico fue constante en el 89%.

En el plano paralingüístico, la orientación corporal y el contacto visual con la lámina fueron correctos en todos los casos. El volumen de voz fue audible en el 78%, la entonación descendente en el 61% y los gestos deícticos en el 89% (siempre coherentes). El 78% emitió sonidos no lingüísticos durante las pausas de planificación.

En el subtest ICRA-N de lenguaje descriptivo (puntaje máximo 39), los resultados se interpretaron como referencia, sin valores de corte ni percentiles.

Gráfico 2:

Puntaje total en lenguaje descriptivo



En el gráfico 2 se observa que el 28% de la muestra (5 niños) obtuvo el puntaje máximo de 39 puntos en el subtest, mientras que el 39% (7 niños) alcanzó 38 puntos. Otro 28% obtuvo 37 puntos, y solo un 6% (1 niño) registró el puntaje más bajo, con 35 puntos. Teniendo en cuenta que el valor máximo de este subtest es de 39 puntos, se concluye que los participantes mostraron un desempeño muy bueno en esta tarea.

Narración: se evaluó en función de su estructura y contenido. En cuanto a la estructura, el cuento del test sigue un esquema canónico compuesto por equilibrio inicial, problema y resolución, y se analizó tanto a nivel

microestructural como macroestructural. Respecto al contenido, se examinaron las relaciones de cohesión y de coherencia.

ESTRUCTURA: ANÁLISIS MICROESTRUCTURAL

Se analizó el equilibrio inicial y los episodios en función de los componentes mínimos requeridos para ser considerados completos, según los parámetros establecidos por el test. A partir de estos criterios, se determinó si los elementos estaban ausentes, completos o incompletos.

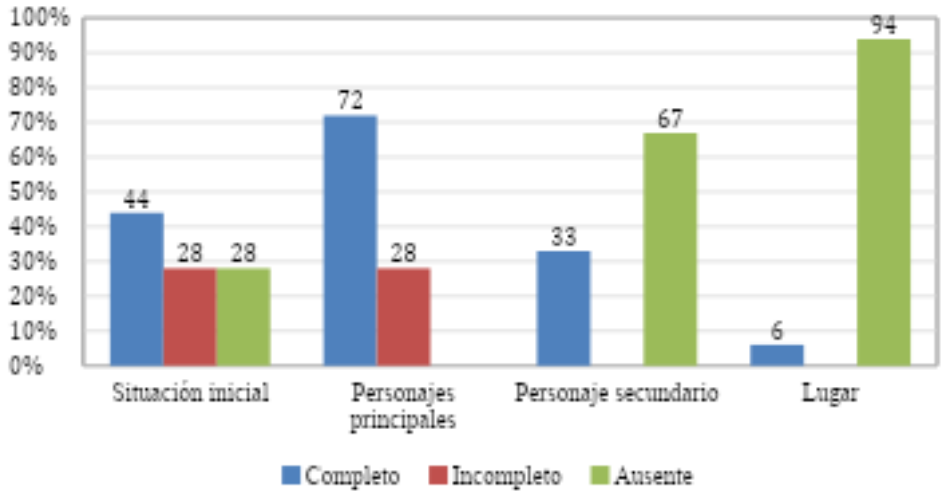
En cuanto al equilibrio inicial, se diferenciaron tres aspectos: la situación inicial, los tres personajes y el lugar. Respecto a la situación inicial, el 44% de la muestra (8 niños) la relató de manera completa, el 28% (5 niños) lo hizo de forma incompleta y, en el 28% restante estuvo ausente.

En relación con los personajes, se distinguieron los principales y el secundario. El 72% de la muestra (13 niños) mencionó a ambos personajes principales (considerado completo), mientras que el 28% (5 niños) solo mencionó uno (considerado incompleto). En cuanto al personaje secundario, el 67% de los participantes (12 niños) no lo nombró, mientras que el 33% (6 niños) sí lo hizo.

Por último, en cuanto al lugar donde transcurre la historia, este estuvo ausente en el 94% de la muestra (17 niños) (ver gráfico 3).

Gráfico 3

Equilibrio inicial



Los resultados del análisis del equilibrio inicial indican que la mayoría de los niños tuvo dificultades para recuperar el personaje secundario y el lugar, mientras que la situación inicial y los personajes principales presentaron menos inconvenientes.

Por otro lado, el cuento de la batería ICRA-N, titulado *La pelota traviesa*, consta de cinco episodios. Entre ellos, el primero (hecho desencadenante), el tercero (problema) y el quinto (resolución) son los más relevantes dentro de la historia.

El primer episodio estuvo completo en el 39% de la muestra (7 niños), incompleto en el 50% (9 niños) y ausente en el 11,1% (2 niños). Estos mismos resultados se registraron en el segundo episodio.

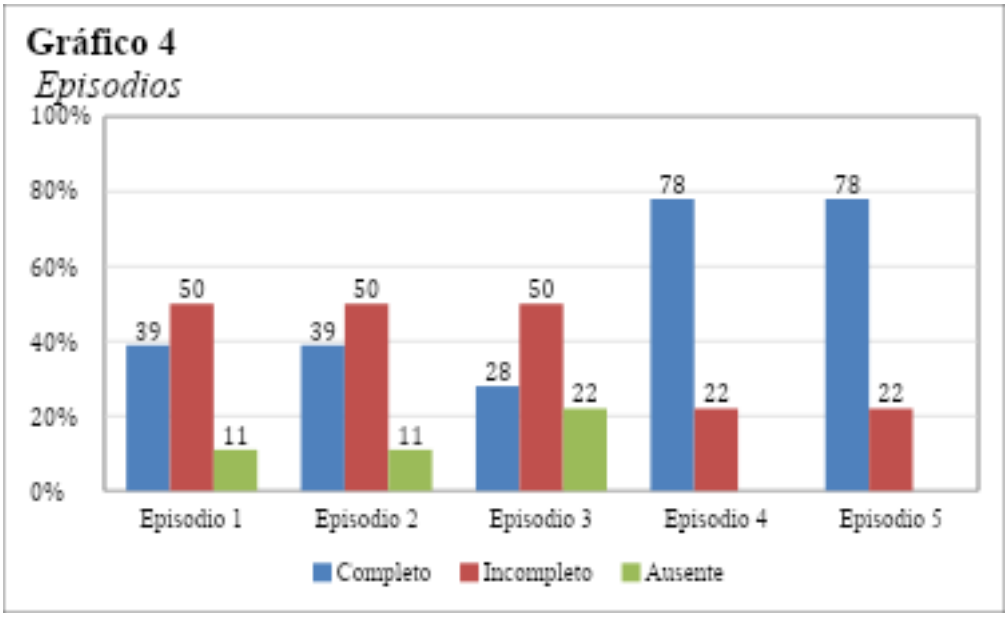
En el tercer episodio, el 28% de los participantes (5 niños) lo recuperó de manera completa, el 50% (9 niños) de forma incompleta y el 22% (4 niños) no lo mencionó.

En cuanto a los episodios cuatro y cinco, los resultados fueron idénticos: el 78% de los niños (14) los recuperó de manera completa, mientras que el

22% (4 niños) lo hizo de forma incompleta. Cabe destacar que ningún niño de la muestra incluyó la coda del episodio cinco, que marca el cierre a la historia.

Gráfico 4

Episodios



Casi el 60% de la muestra (11 niños), presentó episodios incompletos o ausentes en los tres primeros segmentos de la historia. En otras palabras, al analizar tanto el equilibrio inicial como la narración de los episodios del cuento, se observa que a la mayoría de los participantes (18 niños en total) les resultó difícil recuperarlos de manera completa.

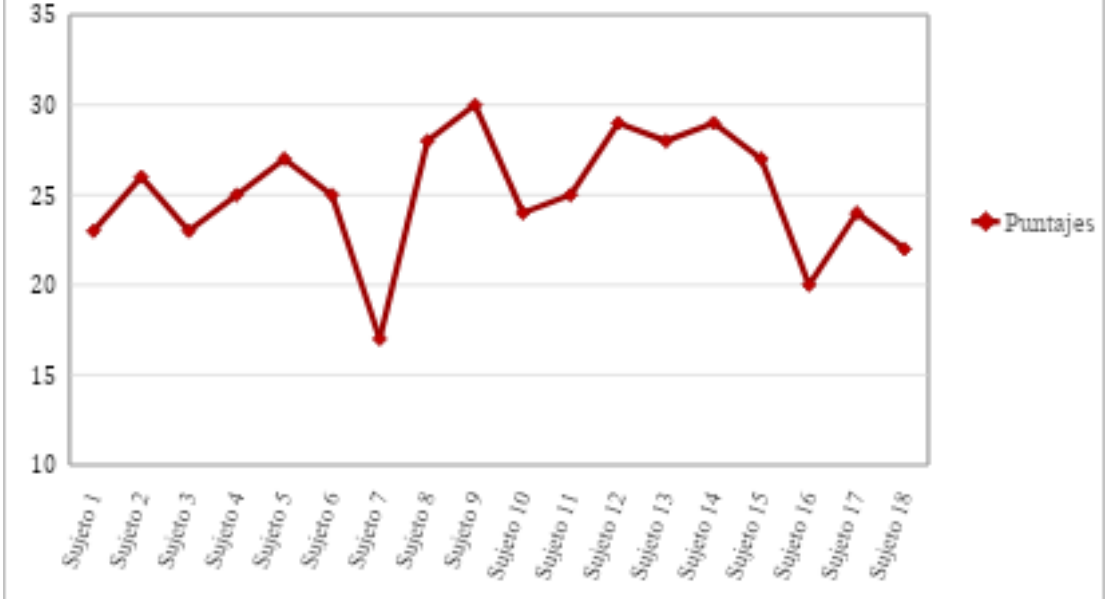
ANÁLISIS MACROESTRUCTURAL: se analizó la secuencialidad de los episodios y el uso adecuado de los tiempos verbales en el discurso. El 78% de la muestra (14 niños) relató los episodios en el orden correcto, mientras que el 22% restante presentó desorden en la narración. Asimismo, el 94% (17 niños) conjugó correctamente los tiempos verbales durante su relato.

Por otra parte, el análisis de la estructura narrativa considera un puntaje total, que resulta de la suma de los puntajes parciales en los niveles

microestructural y macroestructural. El puntaje máximo posible en esta evaluación es de 33 puntos. Los resultados se presentan en el gráfico 5.

Gráfico 5

Puntaje total en la estructura



Como se observa en el gráfico 5, el puntaje más alto obtenido fue de 30 puntos, alcanzado por el 6% de la muestra (1 niño). Un 11% (2 niños) obtuvo 29 puntos, otro 11% logró 28 puntos y el mismo porcentaje alcanzó 27 puntos. Por otro lado, el 6 % de los participantes obtuvo 26 puntos, un 17% (3 niños) alcanzó 25 puntos, y un 11% obtuvo 24 puntos, mientras que otro 11% registró 23 puntos. Finalmente, un 6% obtuvo 22 puntos, y el mismo porcentaje obtuvo 20 y 17 puntos, respectivamente, siendo este último el puntaje más bajo.

Al comparar estos resultados con los obtenidos en los distintos niveles del análisis de la estructura, se evidencia que las mayores dificultades se presentaron a nivel microestructural, ya que muchos niños tuvieron problemas para recuperar de manera completa el equilibrio inicial y los

episodios. En contraste, a nivel macroestructural, el desempeño general fue más sólido.

CONTENIDO: Se analizó la cohesión y coherencia del relato, evaluando relaciones causales, temporales, espaciales y léxicas, la organización morfosintáctica y el desarrollo de la referencialidad.

El 94% de los niños empleó siempre relaciones causales, temporales y espaciales de forma adecuada. En cohesión léxica, el 89% utilizó correctamente pronombres con antecedente; el 11% presentó ambigüedades por cambios de sujeto no explícitos. Las repeticiones fueron cohesivas en el 72% de los casos y las elisiones, con antecedente claro, en el 83%.

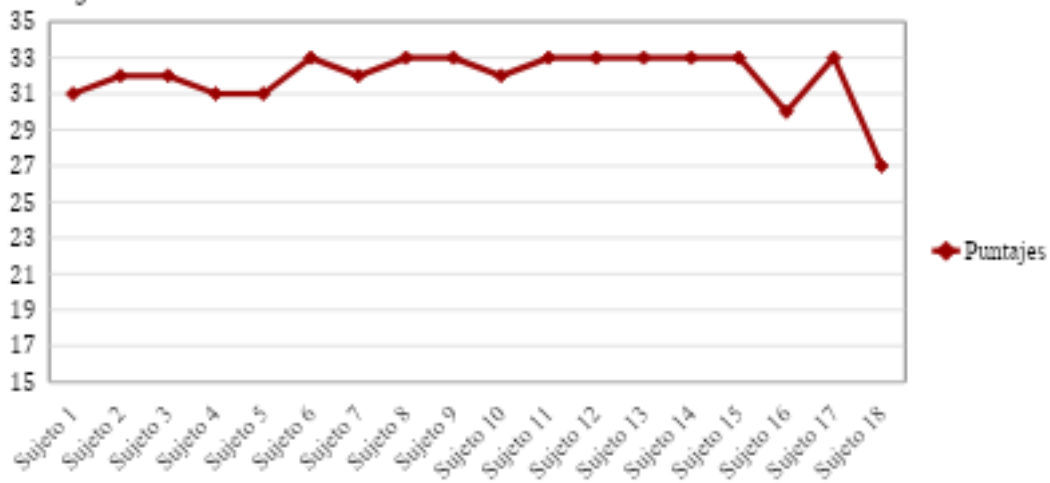
En organización morfosintáctica, todos mostraron concordancia de persona y orden sintáctico adecuados; el 94% también concordancia de género y número. El uso pronominal fue siempre correcto en el 78% y parcial en el 22%.

En referencialidad, todos emplearon términos semánticamente adecuados. La descontextualización fue completa en el 67% y parcial en el 33%, con omisiones de información clave.

En la puntuación total (máximo 33 puntos), el 50% obtuvo el puntaje máximo, el 22% logró 32, el 17% 31, y el 6% alcanzó 30 y 27 puntos respectivamente.

Gráfico 6

Puntaje total en el contenido



Como se observa al comparar los gráficos 5 y 6, los niños de la muestra obtuvieron mejores resultados en el apartado de contenido en comparación con la estructura. En esta última, las mayores dificultades se presentaron a nivel microestructural.

COMPRENSIÓN:

La segunda parte de la batería ICRA-N, dedicada a la evaluación de la narración, analiza la comprensión de la historia a través de doce preguntas, de las cuales, dos hacen referencia al equilibrio inicial del cuento, mientras que las diez restantes abordan los episodios. Dentro de estas últimas, dos requieren inferencias por parte de los niños: una corresponde al episodio 3 (problema del cuento) y otra al episodio 5 (resolución).

Tabla 1

Respuestas sobre equilibrio inicial

EQUILIBRIO INICIAL	**Correcta**	**Parcialmente correcta**	**Incorrecta**
a.	83%	6%	11%
b.	11%	44%	44%

En la tabla 1 se presentan los porcentajes de respuestas correctas, parcialmente correctas e incorrectas en relación con las preguntas sobre el equilibrio inicial.

Respecto a la pregunta a: *"¿Quién estaba aburrida?"*, la respuesta esperada era *"la pelota"*. El 83% de la muestra (15 niños) respondió correctamente, mientras que un 11% (2 niños) dio respuestas incorrectas, mencionando *"el niño"* o *"la niña"*. Por otro lado, un 6% (1 niño) ofreció una respuesta parcialmente correcta, ya que en un primer momento indicó que quien estaba aburrido era *"el niño"*, pero luego corrigió su respuesta y mencionó *"la pelota"*.

En cuanto a la pregunta b sobre el equilibrio inicial: *"¿Dónde estaban Juan, su amigo y la pelota?"*, la respuesta correcta era *"en una plaza"*. Sin embargo, solo el 11% (2 niños) respondió correctamente. Un 44% (8 niños) dio respuestas incorrectas, como *"en el suelo"* o *"en el edificio"*. El 44% restante proporcionó respuestas parcialmente correctas, como *"en un parque"* o *"en el patio"*. Si bien estas respuestas no coinciden exactamente con la esperada, reflejan el uso del conocimiento previo de los niños para recuperar información nueva y pertinente, por lo que no pueden considerarse completamente incorrectas.

Por otra parte, dentro de los cinco episodios del cuento, los más relevantes son: el primero, que corresponde al hecho desencadenante; el tercero, que representa el problema; y el quinto, que señala la resolución.

Tabla 2

Respuestas del episodio 1

EPISODIO 1: hecho desencadenante	**Correcta**	**Parcialmente correcta**	**Incorrecta**
a.	83%	11%	6%
b.	61%	39%	-

En la primera pregunta sobre el episodio 1, *"¿Quién pateó la pelota?"*, el 83% de la muestra (15 niños) respondió correctamente que fue *Juan*. Un 11% (2 niños) dio respuestas como *"el niño"* o *"el nene"*, las cuales, si bien son correctas en cuanto al sentido, no recuperan el nombre del personaje, que es uno de los protagonistas de la historia. Finalmente, un 6% (1 niño) no respondió correctamente la pregunta.

En cuanto a la segunda pregunta sobre el episodio 1, *"¿Qué hizo la pelota cuando Juan la pateó?"*, la respuesta esperada era *"aprovechó para salir volando"*. El 61% de la muestra (11 niños) respondió correctamente, mientras que el 39% (7 niños) ofreció respuestas parcialmente correctas. En estos casos, los niños continuaban relatando la historia desde ese punto sin mencionar explícitamente que la pelota salió volando. Algunas de las respuestas fueron: *"vio una calesita y se subió"* o *"vio un carrusel y se subió al avión porque le pareció bonito y daba vueltas y vueltas (...)"*. Aunque estas respuestas no reproducen la frase esperada, se consideran parcialmente correctas, ya que describen acciones que forman parte del evento de *"aprovechó para salir volando"*.

Tabla 3

Respuestas del episodio 2

EPISODIO 2	**Correcta**	**Parcialmente correcta**	**Incorrecta**
	55%	28%	17%

La pregunta sobre el episodio 2 fue: *"¿Qué vio la pelota desde el aire después de que Juan la pateó?"*. El 55% de la muestra (10 niños) respondió *"una calesita" o "un avión"*, lo cual es correcto. Un 28% (5 niños) dio respuestas como "*un carrusel*", "*un circo*" o "*jueguitos*". Si bien estas respuestas no coinciden exactamente con la esperada, no se consideran del todo incorrectas, ya que los niños recuperaron información nueva y pertinente a partir de su conocimiento del mundo y de las imágenes del video del cuento. Por último, un 17% (3 niños) dio respuestas incorrectas, como "*un árbol*".

Tabla 4

Respuestas del episodio 3

EPISODIO 3: problema	**Correcta**	**Parcialmente correcta**	**Incorrecta**
a.	72%	11%	17%
b.	77%	6%	17%
c.	56%	22%	22%

En el episodio 3 se formularon tres preguntas.

La primera, "¿Qué le pasó a la pelota en la calesita?", admitía respuestas como "se mareó", "se asustó" o "no podía bajar". El 72% (13 niños) respondió correctamente, el 17% (3) de forma incorrecta y el 11% (2) parcialmente

correcta, aludiendo a la dificultad para bajar (“se atascó”, “quiso dar una vuelta y se lastimó”).

La segunda pregunta, “¿Por qué se mareó la pelota?”, esperaba “porque daba vueltas y vueltas”. El 77% (14) acertó, el 6% (1) dio una respuesta parcialmente correcta (“por culpa de la calesita”) y el 17% (3) incorrecta, con explicaciones como “porque estaba en el aire” o “porque no le gusta el juego ese”.

La tercera pregunta, “¿Por qué la pelota no podía bajar de la calesita?”, requería inferencia (“porque la calesita no paraba” o “porque estaba mareada”). El 56% (10) respondió correctamente, el 22% (4) incorrectamente y otro 22% con respuestas parcialmente correctas (“porque es una pelota, no tiene piernas ni manos”), consideradas adecuadas por basarse en conocimiento del mundo.

Tabla 5

Respuestas del episodio 4

EPISODIO 4	**Correcta**	**Parcialmente correcta**	**Incorrecta**
	89%	-	11%

Con respecto al episodio 4, se les preguntó: *“¿Dónde fue a parar la pelota cuando dio un salto y rebotó?”*. El 89% de la muestra (16 niños) respondió correctamente, indicando que *“fue a parar a un árbol”* o *“a las ramas de un árbol”*, que era la respuesta esperada. Por otro lado, el 11% restante (2 niños) respondió: *“con Juan”* o *“con Juan y su amigo”*, lo cual no fue correcto.

Tabla 6

Respuestas del episodio 5

EPISODIO 5: resolución	**Correcta**	**Parcialmente correcta**	**Incorrecta**
a.	67%	11%	22%
b.	67%	33%	-
c.	77%	6%	17%

En el episodio 5 del cuento, correspondiente a la resolución del problema, se formularon tres preguntas.

La primera, "¿Por qué la pelota se alegró?", esperaba como respuesta "porque vio que Juan la estaba buscando". El 67% (12 niños) respondió correctamente; el 11% (2) de forma parcialmente correcta ("porque la encontraba Juan", "porque la encontró su amigo Juan") y el 22% (4) incorrectamente ("porque estaba en la calesita", "porque no podía salir").

La segunda pregunta, "¿Quién estaba buscando a la pelota?", obtuvo un 67% (12) de respuestas correctas ("Juan") y un 33% (6) parcialmente correctas ("el niño", "el nene"), sin recuperar el nombre del protagonista.

La tercera, "¿Por qué la pelota estaba salvada?", exigía inferencia. El 77% (14) respondió correctamente ("porque Juan la encontró"), el 6% (1) parcialmente correcto y el 17% (3) incorrecto ("porque Juan la extrañaba mucho", "porque rebotó con un salto").

Al comparar los resultados de renarración y comprensión, se observa un mejor desempeño en esta última. Como señalan Abraham y cols. (2016), la renarración implica mayor dificultad en el manejo estructural del discurso, especialmente a nivel microestructural, donde se evidenció dificultad para recuperar el equilibrio inicial y la estructura episódica. En la comprensión, las

preguntas facilitaron la recuperación de la información al seguir el orden del relato y por su formulación semántica y morfosintáctica, lo que favoreció la producción de respuestas. Por ello, la comprensión resultó más sencilla que la renarración.

CONVERSACIÓN ESPONTÁNEA:

Se registró y analizó el lenguaje conversacional espontáneo considerando variables lingüístico-pragmáticas. Se evaluó la coherencia interna de los enunciados de los niños (relaciones causales, temporales y espaciales, organización morfosintáctica, estructura discursiva y coherencia gestual-lingüística) y la coherencia con los enunciados del evaluador.

En las relaciones causales, temporales y espaciales, el 94% (17) se desempeñó siempre de forma adecuada, mientras que el 6% (1) lo logró solo en ocasiones. En la organización morfosintáctica, la concordancia de número fue correcta en el 83% (15), la de género en el 94% (17) y la de persona en el 100% (18). El orden sintáctico adecuado se observó en el 72% (13), y el uso correcto de pronombres en el 78% (14). La organización discursiva ordenada estuvo presente en el 89% (16) y la coherencia gestual-lingüística fue adecuada en todos los casos.

Respecto a la interacción con el evaluador, el 28% (5) mostró siempre iniciativa verbal, el 55% (10) en ocasiones y el 17% (3) nunca. La alternancia de turnos y la cohesión discursiva se mantuvieron de forma constante en el 83% (15). Todos utilizaron pronombres con antecedente de forma correcta. Las repeticiones fueron no cohesivas en el 39% (7), mientras que las elisiones fueron cohesivas en el 89% (16). El tópico conversacional se sostuvo siempre en el 77% (14).

El puntaje máximo posible era 45. El 39% (7) alcanzó 44 puntos, el 17% (3) obtuvo 43, el 22% (4) logró 42, el 6% (1) obtuvo 40 y el 17% (3) alcanzó 39, este último siendo el más bajo.

Gráfico 7

Puntaje total en conversación espontánea

Conclusiones

En este trabajo, a partir de los resultados y el análisis realizados, podemos concluir que, en la tarea de lenguaje descriptivo, la mayoría de los niños (78%) utilizó la enumeración como estrategia principal, aunque también recurrieron a frases nominales (94%), verbales (100%) y enunciados completos (89%), en línea con lo esperable para su edad. Se observó concordancia de persona y orden sintáctico correctos en todos los casos, con escasas dificultades en la concordancia de número (11%) y género (6%). El sostenimiento del tópico, la adecuación semántica verbal y gestual, así como los aspectos paralingüísticos, fueron adecuados en la mayoría de la muestra. El puntaje máximo (39) fue alcanzado por el 28% de los participantes, evidenciando un desempeño acorde a la etapa evolutiva.

En la narración, las principales dificultades se ubicaron en el nivel microestructural, especialmente en la recuperación del equilibrio inicial y en la completitud de los episodios. Aunque el 78% organizó los eventos en secuencia lógica y el 94% empleó correctamente los tiempos verbales, la coda estuvo ausente en todos los casos, lo que dio lugar a finales abruptos.

Según la clasificación de Applebee (1978), los niños se ubican en la transición entre cadenas narrativas incompletas y narraciones verdaderas.

En cuanto al contenido, el uso de relaciones causales, temporales y espaciales fue adecuado en el 94%, aunque con poca variedad. Se observó un uso correcto de pronombres (89%) y cohesión mediante repeticiones y elisiones, aunque en algunos casos redundantes o ambiguas. La referencialidad fue en general correcta y el 67% logró descontextualizar su narración para un interlocutor no presente.

En la comprensión del cuento, el rendimiento superó al de la narración. El orden de las preguntas y su correspondencia con la secuencia del relato facilitaron la recuperación de información, confirmando que a esta edad los niños manejan mejor el contenido que la estructura narrativa, como señalan Abraham et al. (2016).

En la conversación espontánea se replicaron patrones de cohesión y coherencia similares, con organización morfosintáctica adecuada y concordancia correcta en la mayoría de los casos. La alternancia de turnos, el uso de pronombres con antecedente claro y el mantenimiento del tópico fueron consistentes en la mayoría de la muestra.

En conjunto, los resultados muestran que a partir de los 5 años los niños pueden producir relatos sencillos con tema central, personajes y trama coherente. Sin embargo, el manejo estructural —especialmente a nivel microestructural— continúa en desarrollo, alcanzando niveles similares a los adultos recién hacia los 9 años en macroestructura y hacia los 11 en microestructura. Esto confirma que la competencia narrativa es una habilidad en evolución, que se afianza progresivamente durante la infancia y adolescencia.

Referencias bibliográficas

Abraham, M., & Brenca, M. (2016). *De los actos de habla a las destrezas narrativas: Método ICRA*. Buenos Aires, Argentina: Librería Akadia.

Abraham, M., Brenca, R., & Guaita, V. (2009). Las destrezas narrativas en niños de 5 años: Propuesta de un instrumento de evaluación clínica del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*.

Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago, IL y Londres, Inglaterra: University of Chicago Press.

Austin, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras* (trad. de la edición original de 1962). Barcelona, España: Paidós.

Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Vals, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.

Camus, T., Aznar, A., & Morgan, G. (2022). Evaluación y descripción del desarrollo del discurso narrativo en español. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.

Clemente Estevan, R. (1996). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona, España: Octaedro.

Díaz, A. (1987). *Aproximación al texto escrito*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Maggio, V. (2020). *Comunicación y lenguaje en la infancia: La guía para profesionales y familias* (3.ª ed.). Barcelona, España: Paidós.

Martínez Celdrán, E. (2002). *Lingüística: Teoría y aplicaciones*. Barcelona, España: Masson.

Pávez, M., Coloma, C., & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños: Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Barcelona, España: Ars Médica.

Pávez, M., Coloma, C., & Landataeta, M. (2009). Estimulación de narraciones infantiles. *Revista CEFAC: Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação, 11*(3), 379–388.

Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, España: Ariel.

Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Recibido: 31 /08/2025
Aceptado:08/06/2026

Cómo citar este artículo
Cocaña, R. A., & Oro Ozan, E. S. (2026). *Análisis de la competencia narrativa en niños de 5 a 6 años desde una perspectiva pragmática del lenguaje*. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 14, pp. 178-201

Atención selectiva en la comunicación no verbal. *Uso del efecto Baader-Meinhof para potenciar la percepción del comportamiento anómalo*

Selective attention in nonverbal communication. Harnessing the Baader-Meinhof effect to enhance the perception of anomalous behavior

Julio Pereiro

juliopereiro@hotmail.com

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro, Argentina (UNICEN) Profesor y licenciado en Comunicación Social. Docente universitario y profesor en el nivel preuniversitario de la Escuela Nacional Adolfo Pérez Esquivel. Docente en la Escuela de Policía Juan Vucetich y en el Centro de Altos Estudios en Especializaciones Policiales (CAEEP), sede Olavarría.

Resumen:

El presente estudio explora la aplicabilidad del fenómeno Baader-Meinhof, también conocido como "ilusión de frecuencia", como recurso formativo para mejorar la percepción de señales no verbales asociadas a comportamientos anómalos en contextos de seguridad. A partir de un diseño cuasi experimental, se evaluó la capacidad de detección de conductas potencialmente riesgosas antes y después de una intervención centrada en claves no verbales. Los resultados muestran un incremento significativo en la cantidad y calidad de las señales identificadas por los participantes, sugiriendo que el efecto Baader-Meinhof puede utilizarse deliberadamente como facilitador cognitivo. Se discuten las implicancias teóricas,

metodológicas y éticas de estos hallazgos, así como futuras líneas de investigación.

Palabras clave: detección de amenazas; activación cognitiva; conciencia conductual; entrenamiento perceptivo; evaluación situacional.

Abstract:

This study explores the applicability of the Baader-Meinhof phenomenon—also known as the "frequency illusion"—as an educational tool to improve the perception of nonverbal cues associated with anomalous behaviors in security-related contexts. Using a quasi-experimental design, we assessed participants' ability to detect potentially risky conduct before and after an intervention focused on nonverbal indicators. The results revealed a significant increase in both the quantity and quality of the signals identified, suggesting that the Baader-Meinhof effect can be deliberately harnessed as a cognitive facilitator. Theoretical, methodological, and ethical implications of these findings are discussed, along with future research directions.

Keywords: threat detection; cognitive priming; behavioral awareness; perceptual training; situational assessment

Introducción

El desarrollo de la percepción en comunicación no verbal no depende exclusivamente de la exposición a señales del entorno, sino de la capacidad del sujeto para reconocerlas, interpretarlas y atribuirles relevancia en contextos específicos. Este proceso, lejos de ser inmediato, suele implicar una transformación progresiva del foco atencional, que permite al observador comenzar a registrar detalles que antes permanecían invisibles o indiferenciados. En este marco, se vuelve pertinente preguntarse por los mecanismos cognitivos que facilitan esa transición perceptiva. ¿Qué sucede

cuando alguien comienza a ver lo que antes no veía? ¿Qué papel juega el conocimiento previo en esa nueva forma de observar?

Entre los fenómenos que permiten abordar esta cuestión, el denominado efecto Baader-Meinhof —también conocido como "ilusión de frecuencia"— ofrece un punto de partida valioso. Este efecto describe la experiencia subjetiva de percibir con mayor frecuencia un elemento recientemente aprendido, lo que genera la sensación de que ha aumentado su presencia en el entorno. Aunque su explicación tradicional lo vincula a sesgos cognitivos como la atención selectiva y el sesgo de confirmación, en el presente trabajo se lo considera como un potencial facilitador en los procesos de aprendizaje, particularmente en el campo de la comunicación no verbal.

Lejos de concebirse aquí como un error perceptivo a evitar, el efecto Baader-Meinhof es abordado como una herramienta cognitiva que permite al sujeto reorganizar su campo de atención en función de conocimientos recientemente adquiridos. Al centrar el foco en determinadas señales no verbales —una postura defensiva, una mirada sostenida, un gesto incongruente—, se potencia el registro consciente de patrones de conducta que antes permanecían fuera del radar perceptivo. Esta activación de la atención, si bien puede generar una ilusión de aumento en la frecuencia de aparición de dichos signos, **favorece la consolidación de aprendizajes recientes** y estimula la sensibilidad ante aspectos no verbales de la interacción social.

Desde esta perspectiva, se propone una articulación teórica entre el efecto Baader-Meinhof y la noción de saliencia atencional, entendida como el grado en que un estímulo logra destacarse del conjunto y captar la atención del observador. Al recibir formación en comunicación no verbal, ciertos estímulos que antes resultaban neutros o irrelevantes se tornan perceptualmente salientes, generando un reordenamiento del paisaje interactivo. Este proceso no sólo transforma la manera de observar, sino que también permite vincular

el contenido teórico con situaciones reales, fortaleciendo el aprendizaje significativo.

Sin embargo, esta reorientación atencional no está exenta de riesgos. La percepción aumentada de señales no verbales puede derivar, en algunos casos, en sobreinterpretaciones o errores de atribución, especialmente si se pierde de vista la polisemia inherente de muchos comportamientos no verbales. La ilusión de frecuencia, cuando se acompaña de una confianza excesiva en la propia capacidad interpretativa, puede generar distorsiones en la lectura de situaciones sociales complejas. Por este motivo, resulta necesario incorporar una mirada crítica que reconozca tanto las potencialidades como los límites del fenómeno.

El objetivo de este trabajo es presentar una teoría de la saliencia atencional no verbal, que conceptualiza el efecto Baader-Meinhof no como una distorsión aislada, sino como una fase esperable y funcional en el proceso de alfabetización perceptiva en comunicación no verbal. A partir de esta propuesta, se busca demostrar que el conocimiento reciente actúa como disparador de reorganizaciones atencionales que, si son acompañadas de reflexión crítica y formación adecuada, pueden constituirse en un motor cognitivo del aprendizaje experiencial.

Además de su valor explicativo, esta teoría ofrece implicancias prácticas. En el ámbito educativo, permite diseñar estrategias pedagógicas que integren el efecto Baader-Meinhof como parte del proceso de entrenamiento perceptivo. En contextos profesionales, como la seguridad o la atención clínica, ayuda a comprender cómo se forma el "ojo entrenado" y qué condiciones deben acompañarlo para minimizar sesgos interpretativos. Finalmente, en la investigación científica, abre la posibilidad de desarrollar estudios empíricos que evalúen los efectos de la saliencia atencional sobre la eficacia en la percepción de señales no verbales.

En definitiva, este trabajo parte de un fenómeno cognitivo ampliamente reconocido para formular una hipótesis original: que la ilusión de frecuencia provocada por el efecto Baader-Meinhof puede ser no solo explicada, sino potenciada como recurso pedagógico y formativo, siempre que se acompañe de una conciencia crítica de sus efectos. La pregunta no es si vemos más señales no verbales después de aprender sobre ellas —la respuesta es claramente afirmativa—, sino cómo podemos usar esa sensibilidad emergente para aprender mejor, observar con más rigor y comprender con más profundidad.

Porque en el fondo, aprender a ver también es aprender a seleccionar. Y cada nuevo conocimiento nos enseña, inevitablemente, a mirar de otra manera.

La percepción como proceso activo

La percepción humana no consiste en una captación pasiva del entorno, sino en una construcción activa que depende de múltiples variables cognitivas, emocionales y contextuales. Lejos de limitarse a un reflejo fiel de la realidad, la percepción implica selección, organización e interpretación de los estímulos sensoriales con base en el conocimiento previo, las expectativas y los objetivos del observador (Goldstein & Brockmole, 2016).

Desde esta perspectiva, percibir no es simplemente recibir información visual, sino asignar sentido a lo observado. Esta idea resulta clave para entender por qué ciertos estímulos —como los comportamientos no verbales— pueden pasar inadvertidos para un observador inexperto y, sin embargo, volverse perceptualmente salientes tras una mínima instrucción teórica. Lo que cambia no es el mundo externo, sino el modo en que ese mundo es filtrado por los sistemas de atención y memoria.

La relación entre percepción y conocimiento previo ha sido ampliamente estudiada en psicología cognitiva. Uno de los aportes más relevantes proviene del concepto de **percepción dirigida por arriba (top-down)**, que refiere a la influencia que las creencias, los esquemas mentales y las experiencias

pasadas ejercen sobre lo que se percibe (Eysenck & Keane, 2015). Cuanto más familiarizado está un individuo con ciertos patrones o señales, más probable es que los detecte incluso en contextos ambiguos o fugaces. En el campo de la comunicación no verbal, esto se traduce en una mayor capacidad para captar señales sutiles, anticipar reacciones y detectar incongruencias en el comportamiento del otro.

El fenómeno Baader-Meinhof y la ilusión de frecuencia

El efecto Baader-Meinhof —término acuñado popularmente en la década de 1990 por usuarios de foros en línea— hace referencia a la experiencia de notar repetidamente cierta información poco después de haberla conocido por primera vez. Aunque el nombre remite a un grupo terrorista alemán, el fenómeno en sí no tiene conexión con ese contexto histórico, sino que fue así bautizado de forma anecdótica por quienes experimentaron la repentina "aparición" repetida del nombre Baader-Meinhof tras escucharlo una única vez.

En psicología, esta experiencia se explica por la conjunción de dos sesgos cognitivos: **la atención selectiva** y el **sesgo de confirmación** (Nickerson, 1998). Una vez que un estímulo ha sido registrado como relevante, el cerebro tiende a enfocarse más en su presencia, y cuando efectivamente lo encuentra, ese registro se almacena con más facilidad, reforzando la impresión de que el estímulo aparece con mayor frecuencia de lo que realmente lo hace.

Este efecto ha sido validado experimentalmente en múltiples estudios. Por ejemplo, Greene (2016) demostró que los participantes que aprendían una nueva categoría de estímulos visuales tendían a sobreestimar su frecuencia de aparición en un conjunto aleatorio de imágenes. Algo similar ocurre cuando una persona aprende una palabra nueva o un gesto no verbal distintivo: una vez interiorizado, el estímulo parece "aparecer por todas partes", aun cuando su ocurrencia real se mantenga estable.

Por otra parte, la saliencia atencional refiere al grado en que un estímulo destaca respecto a su entorno y, por lo tanto, capta de manera preferente la atención del observador (Itti & Koch, 2001; Sampedro et al., 2007). Esta saliencia puede ser de origen sensorial (por ejemplo, un estímulo visual muy brillante), pero también puede ser semántica o afectiva, en función de la relevancia que el estímulo tenga para el sujeto en ese momento.

En el contexto del aprendizaje de la comunicación no verbal, los conocimientos recientemente adquiridos alteran los parámetros de saliencia atencional. Un gesto evasivo o una expresión de desprecio, que antes pasaban desapercibidos, comienzan a sobresalir dentro del campo perceptivo. Se produce así una **reorganización subjetiva del paisaje social**, donde los detalles no verbales adquieren un nuevo protagonismo en la interpretación de las interacciones.

Esta reorganización no es azarosa. Como señalan Chun y Turk-Browne (2007), la atención visual humana es "entrenable" y tiende a modificar sus patrones en función de los objetivos de la tarea y el aprendizaje acumulado. Por ende, resulta esperable que un sujeto que ha recibido formación en CNV comience a dirigir su atención hacia señales que antes no le parecían relevantes. En este punto es donde se articulan los tres conceptos clave de esta propuesta: efecto Baader-Meinhof, saliencia atencional y percepción de señales no verbales.

La ilusión como motor de aprendizaje

Si bien el efecto Baader-Meinhof puede generar una percepción distorsionada de la frecuencia de ciertos estímulos, también cumple un rol funcional: actúa como facilitador del aprendizaje experiencial. La reiteración subjetiva de señales no verbales, por más que no refleje un aumento real en su ocurrencia, refuerza su codificación en la memoria, aumenta la motivación del aprendiz y contribuye a establecer conexiones entre la teoría y la práctica cotidiana.

Esto coincide con los postulados del modelo de aprendizaje significativo de Ausubel (2000), según el cual los nuevos conocimientos se asimilan mejor cuando el sujeto logra relacionarlos con experiencias reales y personales. La ilusión de frecuencia genera precisamente esa sensación de presencia constante que, lejos de dificultar el aprendizaje, puede potenciarlo —siempre que se lo acompañe de un marco crítico que permita discriminar entre percepción subjetiva e interpretación fundamentada.

En este sentido, el efecto Baader-Meinhof no debe ser visto únicamente como un sesgo a evitar, sino como una etapa transicional en el proceso de adquisición de competencias perceptivas. Una especie de "ilusión útil" que puede convertirse en recurso didáctico si se lo reconoce, se lo nombra y se lo integra al diseño de la enseñanza.

Riesgos interpretativos y formación crítica

No obstante, el fenómeno también presenta riesgos. La sobreestimación de la frecuencia de ciertas señales puede llevar al observador a atribuir intenciones donde no las hay, o a caer en errores de atribución fundamental (Ross, 1977; Pereiro, 2024b), adjudicando causas internas estables a conductas que podrían tener explicaciones contextuales o situacionales. En contextos como la seguridad, la justicia o la salud mental, estos errores pueden tener consecuencias graves.

Por ello, se vuelve crucial incluir el análisis del efecto Baader-Meinhof dentro de los procesos de formación en comunicación no verbal, no para suprimirlo, sino para gestionarlo. Enseñar a los estudiantes que es esperable ver más señales tras aprender sobre ellas —y que eso no significa que ocurran más— puede ser una forma eficaz de promover una alfabetización perceptiva crítica, que reconozca la influencia de la atención y los sesgos sin renunciar al valor del conocimiento adquirido.

Diseño metodológico

La presente investigación adoptó un diseño cuasi-experimental (Fernández et al., 2014) con grupo control y grupo experimental, estructurado en tres fases: pretest, intervención y postest (Landazabal, 2007). El objetivo fue explorar el impacto del efecto Baader-Meinhof en la percepción de señales no verbales asociadas a comportamientos anómalos en contextos de seguridad.

Participaron un total de 57 personas, distribuidas en dos grupos: uno experimental, compuesto por 26 voluntarios, y otro de control, integrado por 31. Todos los participantes eran jóvenes adultos, con edades comprendidas entre los 18 y los 29 años, sin formación específica en comunicación no verbal, seguridad, o psicología. La muestra fue seleccionada por conveniencia, y la participación fue voluntaria y no remunerada.

En la primera fase se administró un **pretest** basado en el análisis de una serie de seis videos breves (de entre 20 y 60 segundos de duración cada uno) que representaban interacciones espontáneas en espacios públicos. Cada video contenía, de forma sutil, una o más señales no verbales que podían sugerir conductas de evasión, tensión o vigilancia desproporcionada, así como señales previas a una agresión. Tras cada video, los participantes debían responder si habían detectado algún comportamiento no verbal relevante y justificar su respuesta.

Solo el grupo experimental recibió luego una intervención informativa, de aproximadamente 60 minutos, en la que se introdujeron conceptos fundamentales sobre comunicación no verbal en situaciones de seguridad. Se explicó qué se entiende por señales no verbales indicadoras de posibles riesgos (Pereiro, 2021) así como qué tipos de incongruencias suelen observarse entre gestos y palabras en situaciones de tensión (Burgoon, Guerrero & Floyd, 2016). Esta intervención buscó generar una mayor saliencia atencional sobre estas señales, favoreciendo un estado de alerta perceptiva coherente con la lógica del efecto Baader-Meinhof.

Siete días después, ambos grupos realizaron el postest, consistente en una nueva serie de seis videos con características similares, pero diferentes en cuanto a los personajes, el contexto y los comportamientos sutiles representados. Nuevamente, se les solicitó identificar posibles señales no verbales de comportamiento anómalo y fundamentar sus respuestas.

Este diseño sencillo y replicable permite evaluar, de forma controlada y sin necesidad de recursos económicos, si una breve exposición a conceptos de comunicación no verbal puede inducir un incremento en la percepción de señales relacionadas con la seguridad, coherente con una activación atencional selectiva.

Análisis de los resultados

La comparación entre los datos obtenidos en el pretest y el postest permitió identificar una evolución significativa en la percepción de señales no verbales en contextos de seguridad por parte del grupo experimental. Antes de la intervención, los participantes de ambos grupos —control y experimental— presentaron un desempeño similar: pocos lograban identificar señales conductuales como indicadores de posibles riesgos. En general, las respuestas del pretest se centraban en comportamientos evidentes, como desplazamientos repentinos, contacto visual evitativo o gestos exageradamente inquietos.

Sin embargo, tras la breve intervención conceptual sobre comunicación no verbal en contextos de seguridad, se observó un cambio notorio en el grupo experimental. El número de respuestas afirmativas aumentó significativamente: los participantes no solo indicaron haber percibido señales anómalas con mayor frecuencia, sino que también fueron capaces de describirlas con mayor precisión y detalle. Por ejemplo, varios mencionaron haber notado posturas corporales tensas en entornos distendidos, miradas fugaces entre interlocutores antes de una acción agresiva, o conductas de

autorregulación como frotarse las manos o tocarse el rostro de forma repetida.

Este aumento en la sensibilidad perceptiva se explica, en parte, por la activación de marcos atencionales previamente latentes. Tal como plantea la literatura sobre *priming* y atención selectiva (Posner & Petersen, 1990), el conocimiento previo puede actuar como una plantilla cognitiva que orienta la mirada hacia determinadas pistas del entorno. El fenómeno Baader-Meinhof funcionó como un disparador de esta reconfiguración perceptiva: aquello que fue nombrado, conceptualizado y ejemplificado, comenzó a emerger con más frecuencia en el campo visual de los participantes (Griffin & Buehler, 1999)**.**

El grupo control, por su parte, no mostró cambios significativos entre ambas evaluaciones. Si bien algunos participantes también mejoraron levemente en la detección de comportamientos anómalos, las diferencias fueron mínimas y no resultaron estadísticamente relevantes. Este dato refuerza la hipótesis de que la intervención tuvo un efecto específico y no atribuible a la mera repetición de la tarea o al azar.

Asimismo, uno de los hallazgos más relevantes no estuvo vinculado únicamente al número de respuestas, sino a la **calidad del razonamiento**. En el postest, los participantes del grupo experimental justificaron sus observaciones con mayor solidez. Algunos vincularon gestos y posturas con posibles tensiones interpersonales, otros interpretaron miradas sincronizadas como señales de coordinación previa, y no faltaron quienes relacionaron movimientos corporales así como la dirección de la mirada, con actitudes de control o vigilancia (Pereiro, 2024a). Este tipo de interpretaciones, si bien no siempre acertadas, evidencian un cambio en el procesamiento de la información no verbal: ya no se trata de registrar lo evidente, sino de construir sentido a partir de lo sutil.

No obstante, también se identificaron efectos colaterales. Al menos un 19% de los participantes del grupo experimental incurrieron en lo que podríamos

llamar *falsos positivos*: detectaron señales que en realidad no estaban presentes o las interpretaron como más graves de lo que eran. Este fenómeno podría explicarse por la activación excesiva del marco atencional, un fenómeno similar al observado en estudios sobre sesgo de confirmación y fluidez cognitiva (Nickerson, 1998). Cuando las personas esperan ver algo, tienden a encontrarlo incluso donde no existe.

Aun así, la relación entre conocimiento previo y atención dirigida se mantuvo como una constante. Como sostienen Itti y Koch (2001), la saliencia atencional no depende solo del estímulo externo, sino del contexto interno del observador. En este caso, quienes sabían qué buscar comenzaron a ver lo que antes les resultaba invisible. No se trató de "imaginar" señales, sino de organizar la percepción en torno a nuevas prioridades cognitivas.

Un aspecto inesperado fue el aumento en la confianza de los participantes respecto a sus propias observaciones. Varios reportaron sentirse más seguros a la hora de emitir juicios sobre lo que veían, lo que coincide con estudios sobre el impacto del conocimiento en la autoeficacia perceptiva (Tatler et al., 2011). No obstante, esto plantea interrogantes éticos y metodológicos: ¿la seguridad en la percepción se corresponde con la precisión real? ¿O estamos frente a un exceso de confianza motivado por un conocimiento reciente y aún no consolidado?

En suma, los resultados confirmaron la hipótesis principal: una intervención breve puede modificar significativamente el modo en que las personas perciben la comunicación no verbal en situaciones de posible riesgo. Si bien esta activación perceptiva no garantiza una interpretación precisa, sí representa un primer paso hacia la construcción de una mirada más atenta, entrenada y crítica frente al entorno.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten plantear varias reflexiones relevantes en torno a la percepción de la comunicación no verbal en contextos de seguridad, y el modo en que esta puede verse influida por mecanismos atencionales como el fenómeno Baader-Meinhof. A primera vista, podría parecer que identificar gestos, posturas o miradas que se desvían de la norma es una cuestión de agudeza visual o experiencia previa. Sin embargo, este estudio demuestra que incluso una intervención breve, centrada en explicitar ciertas claves y sensibilizar a los observadores, puede modificar de forma sustancial la manera en que interpretan su entorno.

La mejora en la capacidad de detección de señales anómalas en el grupo experimental da cuenta de cómo opera el sesgo de frecuencia ilusoria cuando se lo encuadra como herramienta y no como error. Como ya se ha planteado en investigaciones previas (Raiguel et al., 2006), este fenómeno puede actuar como un amplificador perceptivo: una vez que el cerebro incorpora un nuevo patrón, comienza a identificarlo con mayor facilidad. En el contexto de la comunicación no verbal, esta activación se traduce en una atención más selectiva hacia comportamientos que, sin ser necesariamente amenazantes, se desmarcan de las dinámicas habituales. Esto resulta especialmente relevante en situaciones de seguridad, donde la capacidad de anticipar posibles riesgos depende, en buena medida, de una lectura fina del comportamiento ajeno (Pereiro, 2022).

Otro aspecto destacable fue la calidad interpretativa de las respuestas posteriores a la intervención. No solo aumentó el número de señales reconocidas, sino que se produjo una transformación en la narrativa que los participantes construyeron sobre lo que estaban observando. Esta evolución remite a lo que Kahneman (201**3**) denomina "sistema 2" del pensamiento: un procesamiento más lento y reflexivo, que exige elaborar hipótesis y

establecer relaciones causales. Es decir, no se trata únicamente de ver más, sino de **comprender mejor** lo que se ve.

Sin embargo, este incremento en la percepción no estuvo exento de efectos adversos. Como se señaló en el análisis, una parte del grupo experimental incurrió en falsas detecciones. Este hallazgo no es menor. Ya en estudios anteriores sobre el entrenamiento en la detección del engaño se advertía sobre el riesgo de un exceso de activación cognitiva que conduzca a la sobreinterpretación (Pereiro, 2024b). La clave, entonces, parece estar en equilibrar la atención aumentada con criterios interpretativos sólidos, de modo que la percepción no se vuelva sesgada o paranoica.

En este sentido, el estudio reafirma el rol de la saliencia atencional como un eje clave en la percepción de lo no verbal. Tal como sostienen Itti y Koch (2001), los estímulos no son percibidos por su mera presencia, sino en función de su relevancia para el observador. En contextos de seguridad, esta relevancia está determinada por múltiples factores: el conocimiento previo, el contexto cultural, las expectativas, y —como muestra esta investigación— las activaciones recientes que orientan la atención hacia determinados tipos de señales.

Cabe destacar que la metodología empleada, basada en el análisis de videos con interacciones interpersonales, resultó ser una herramienta eficaz tanto para la evaluación como para la intervención. Al tratarse de materiales audiovisuales, se evitó el riesgo de depender de la imaginación o las creencias del participante, anclando la experiencia en datos observables. Este tipo de diseño, además de ser económico y replicable, permite controlar variables clave sin perder realismo (Hartwig & Bond, 2011).

Ahora bien, ¿qué tan sostenibles son los efectos observados? Esta investigación se centró en una intervención breve y una medición inmediata. Sería apresurado afirmar que los cambios perceptivos se mantendrán a largo plazo. Aun así, los resultados sugieren que una pedagogía de la atención,

centrada en sensibilizar sobre señales no verbales relevantes, podría fortalecer las habilidades perceptivas de quienes se desempeñan en áreas críticas como la seguridad ciudadana, el control urbano o la prevención de conflictos.

También resulta pertinente reflexionar sobre los aspectos éticos que emergen de este tipo de entrenamientos. ¿Qué ocurre si las personas comienzan a ver señales amenazantes donde no las hay? ¿Cómo evitar que la interpretación de lo no verbal derive en juicios infundados o estigmatizaciones? Estos interrogantes no invalidan la utilidad del enfoque, pero sí invitan a desarrollar marcos interpretativos éticos y responsables que acompañen cualquier práctica formativa en percepción no verbal (Denault et al., 2020).

En síntesis, este estudio no solo ofrece evidencia empírica sobre la utilidad del fenómeno Baader-Meinhof como herramienta didáctica, sino que también abre una discusión más amplia sobre cómo construimos sentido en la interacción cotidiana, qué vemos cuando miramos, y qué dejamos de ver por no saber qué buscar.

Conclusiones y futuras líneas de investigación

Los resultados de esta investigación permiten afirmar que el conocimiento previo —cuando es específico, contextualizado y reciente— puede modificar la manera en que las personas perciben señales no verbales asociadas a comportamientos potencialmente anómalos. A partir de una intervención mínima, los participantes lograron identificar con mayor precisión ciertas pistas conductuales que, en otros contextos, habrían pasado desapercibidas. Este hallazgo refuerza la idea de que la atención no es neutral, sino que se ve orientada por procesos cognitivos que pueden ser entrenados.

Además, se constató que la percepción no verbal no solo mejora en cantidad (más señales detectadas), sino también en calidad (mayor profundidad interpretativa). Esta doble mejora apunta a la posibilidad de diseñar

programas de formación que ayuden a mejorar la lectura de comportamientos sociales complejos en situaciones críticas.

Como toda investigación, ésta presenta limitaciones. En primer lugar, la muestra fue acotada y homogénea en términos de edad. En segundo lugar, los efectos fueron medidos inmediatamente después de la intervención, sin conocer aún su persistencia en el tiempo. Por último, la investigación se apoyó en material audiovisual editado y no en situaciones reales de observación, lo cual limita la validez ecológica de los hallazgos.

A partir de ello, se proponen al menos tres líneas de investigación futuras:

1. Realizar estudios longitudinales que evalúen la permanencia del efecto atencional a mediano y largo plazo.
2. Replicar el estudio en contextos aplicados —por ejemplo, fuerzas de seguridad, personal de vigilancia o protección ejecutiva— para analizar su aplicabilidad real.
3. Investigar cómo distintas formas de intervención (teórica, práctica, simulación en vivo) inciden diferencialmente en la percepción de señales no verbales.

Finalmente, este estudio confirma que la mirada entrenada no es un don, sino una construcción. Y como toda construcción, puede fortalecerse con conocimiento, práctica y reflexión crítica.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. (2000). The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View. Springer.

Burgoon, J. K., Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2016). Nonverbal communication (2nd ed.). Routledge.

Chun, M. M., & Turk-Browne, N. B. (2007). Interactions between attention and memory. Current Opinion in Neurobiology, 17(2), 177–184. https://doi.org/10.1016/j.conb.2007.03.005

Denault, V., Plusquellec, P., Jupe, L. M., St-Yves, M., Dunbar, N. E., Hartwig, M., ... & Koppen, P. J. V. (2020). The analysis of nonverbal communication: The dangers of pseudoscience in security and justice contexts. Anuario de Psicología Jurídica, 30(1), 1-12. https://doi.org/10.5093/apj2019a9

Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2015). Cognitive Psychology: A Student's Handbook (7th ed.). Psychology Press.

Fernández, P., Vallejo, G., Livacic-Rojas, P., & Tuero, E. (2014). Validez Estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad. Se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. Anales de Psicología/Annals of Psychology, 30(2), 756-771. https://doi.org/10.6018/analesps

Griffin, D., & Buehler, R. (1999). Frequency, probability, and prediction: Easy solutions to cognitive illusions?. Cognitive psychology, 38(1), 48-78. https://doi.org/10.1006/cogp.1998.0707Get rights and content

Goldstein, E. B., & Brockmole, J. R. (2016). Sensation and Perception (10th ed.). Cengage Learning.

Greene, M. R. (2016). Estimations of object frequency are frequently overestimated. Cognition, 149, 6-10. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.12.011

Hartwig, M., & Bond Jr, C. F. (2011). Why do lie-catchers fail? A lens model meta-analysis of human lie judgments. Psychological Bulletin, 137(4), 643–659. https://doi.org/10.1037/a0023589

Itti, L., & Koch, C. (2001). Computational modelling of visual attention. Nature Reviews Neuroscience, 2(3), 194–203. https://doi.org/10.1038/35058500

Kahneman, D. (2013). Pensar rápido, pensar despacio. Barcelona: Editorial Debate.

Landazabal, M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. Apuntes de Psicología, 357-376.

Nickerson, R. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. Review of General Psychology, 2(2), 175–220. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175

Pereiro, J. (2021). La percepción del comportamiento delictivo agresivo: aportes desde la comunicación no verbal. Questión 1(70). https://doi.org/10.24215/16696581e651

Pereiro, J. (2022). Comunicación no verbal y seguridad: estado del arte. Hologramática, (36), V3-17. http://revistas.unlz.edu.ar/ojs/index.php/rholo/article/view/14

Pereiro, J. (2024). La percepción de la comunicación no verbal en multitudes. Minerva, 2(8), 18–32. http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s25456245/rkfoha0wg

Pereiro, J. (2024). Los riesgos de los análisis descontextualizados en la comunicación no verbal. La Trama de la Comunicación, 28 (02), pp. 142–160. https://doi.org/10.35305/lt.v28i02.877

Posner, M., & Petersen, S. (1990). The attention system of the human brain. Annual Review of Neuroscience, 13, 25–42. https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325

Raiguel, S., Vogels, R., Mysore, S. G., & Orban, G. A. (2006). Learning to see the difference specifically alters the most informative V4 neurons. Journal of Neuroscience, 26(24), 6589-6602. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0457-06.2006

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 10, pp. 173–220). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60357-3

Sampedro, M. J., Blanco, M. J., Ponte, D., & Leirós, L. I. (2010). Saliencia perceptiva y atención. La atención (VI): un enfoque pluridisciplinar, 91-103. oai:ddd.uab.cat:97769

Tatler, B., Hayhoe, M., Land, M., & Ballard, D. (2011). Eye guidance in natural vision: Reinterpreting salience. Journal of Vision, 11(5), 1–23. https://doi.org/10.1167/11.5.5

Recibido: 20 /06/2025
Aceptado:29/05/2026

Cómo citar este artículo
Pereiro, J. (2026). Atención selectiva en la comunicación no verbal: Uso del efecto Baader-Meinhof para potenciar la percepción del comportamiento anómalo. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 14, pp. 202-220

La salud vulnerada. Manifestaciones sintomáticas como lenguaje del cuerpo en el acoso psicológico laboral

Compromised Health: Symptomatic Manifestations as the Language of the Body in Workplace Psychological Harassment

Patricio Godoy Ponce

ppgodoy@unsl.edu.ar

Universidad Nacional de San Luis (UNSL)- Argentina. Doctor y Licenciado en Psicología. Docente universitario y Co-Director del Proyecto de Investigación PROIPRO 12-1523: "Violencia laboral en instituciones públicas de San Luis". CyT, Universidad Nacional de San Luis. Ex Coordinador del Centro de Prevención y Erradicación de Violencia Laboral (CePEV- UNSL).

Gabriela Melina Luciano

gabime.luciano@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL)- Argentina. Doctora y Licenciada en Psicología. Docente de Posgrado y grado, también es Integrante del Proyecto de Investigación "Construcción de la promoción de la salud y el bienestar comunitario con sectores populares". CyT de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis.

Roxana Vuanello

flacarox@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL)- Argentina. Doctora en Psicología y Magíster en Psicología Clínica. Docente de Posgrado y grado. También es Directora del Proyecto de Investigación "Derecho Humanos, Control social y sectores vulnerados". CyT de la Facultad de Psicología de la UNSL.

Resumen

La violencia y el acoso psicológico en los ámbitos laborales constituye una preocupación de magnitud global, dada su incidencia directa en la salud física y mental de los/as trabajadores/as, así como en la vulneración de derechos fundamentales vinculados al trabajo digno y libre de violencias.

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, interpretativo y hermenéutico, realizada en la ciudad de San Luis, cuyos sujetos se conformaron con una muestra intencional de 15 participantes en relación de dependencia, contactados mediante técnicas de "bola de nieve" e "informantes clave". La estrategia metodológica combinó entrevistas semi estructuradas, talleres y análisis mediante codificación y comparación constante.

Uno de los objetivos específicos fue comprender las consecuencias físicas, psicológicas y laborales en trabajadores/as víctimas de violencia laboral en el contexto de la ciudad de San Luis. Los hallazgos mostraron que las prácticas de acoso se inscriben en dinámicas laborales sustentadas en relaciones de poder asimétricas, estilos de gestión deficitarios y climas organizacionales caracterizados por la competitividad y la fragmentación de los vínculos. Estas condiciones generan impactos significativos en la subjetividad de los/as trabajadores/as, manifestándose en síntomas psicosomáticos, alteraciones del estado de ánimo y conflictos en la esfera familiar, propiciados por la reproducción de actos abusivos y antiéticos.

Palabras clave: trabajo; salud; acoso laboral; investigación cualitativa

Abstract

Workplace violence and psychological harassment constitute a global concern due to their direct impact on the physical and mental health of workers, as well as the violation of fundamental rights associated with decent, violence-free work. This research follows a qualitative, interpretative, and hermeneutic approach and was conducted in the city of San Luis. The sample was purposively selected, comprising 15 salaried employees contacted through "snowball" and "key informant" sampling techniques. The methodological strategy combined semi-structured interviews, workshops, and data analysis using coding and constant comparison. One of the specific objectives was to understand the physical, psychological, and occupational consequences for workers targeted by workplace violence within the context of San Luis. The findings revealed that harassment practices are embedded in workplace dynamics sustained by asymmetric power relations, deficient management styles, and organizational climates characterized by competitiveness and fragmented interpersonal relationships. These conditions profoundly impact workers' subjectivity, manifesting as psychosomatic symptoms, mood alterations, and conflicts within the family sphere, all driven by the perpetuation of abusive and unethical acts.

Keywords: work; health; workplace harassment; qualitative research

Introducción

Para comprender la noción del trabajo debemos considerar que este trasciende su condición de mera actividad humana para erigirse como un constructo multidimensional de naturaleza tanto instrumental como expresiva. Desde la perspectiva de Filippi (2010), una de sus funciones primordiales radica en su capacidad para constituirse como "un medio para lograr el bienestar personal y familiar" (p. 13). Bajo esta lógica, el valor de la actividad laboral se articula de manera bidimensional: por un lado, a través

de factores extrínsecos –tales como el entorno físico, la naturaleza de la tarea y la organización del tiempo– que configuran la calidad de vida laboral; por el otro, mediante componentes intrínsecos, cuyo significado queda supeditado a las aportaciones psicológicas y sociales que emergen de la propia actividad.

No obstante, la complejidad del fenómeno laboral exige ir más allá de este enfoque funcional y transaccional. Como postula la psicodinámica del trabajo (Dejours, 2015), el acto de trabajar excede la ejecución de las prescripciones técnicas; por el contrario, involucra un despliegue de la inteligencia que se enraíza en una profunda movilización de la subjetividad. Así, la actividad no se agota en sus dimensiones motora y cognitiva, sino que se instituye primariamente como una experiencia afectiva y somática –mediada por un cuerpo que siente y experimenta– antes de consolidarse como un proceso puramente cognitivo. Esta implicación integral transforma dinámicamente a la persona, puesto que el trabajo compromete la identidad en su totalidad al entrelazar gestos, modos operatorios y estructuras de pensamiento (Dejours y Gernet, 2014).

En el mismo sentido, Wlosko (2017) plantea que el trabajo contribuye al mantenimiento del equilibrio psíquico y la economía psicosomática, pero advierte, "que tiene efectos negativos cuando incide en la fragilización subjetiva y en la aparición de diversos trastornos psicopatológicos" (p. 95). Coincidimos en su posicionamiento al considerar que estos trastornos se sustentan en una lógica que tiene como base un proyecto neoliberal, que según Wlosko (2017; 2019), legitima políticas manageriales que han provocado un cambio significativo en las formas de organización del trabajo. De esta manera, el debilitamiento de los lazos sociales, las condiciones de inseguridad, de precarización del trabajo, la competitividad, el individualismo, se traducen en formas de control ya no solo sobre los cuerpos, sino también sobre las subjetividades de los/as trabajadores/as.

En este contexto, además, en el entorno laboral contemporáneo, se ha registrado un incremento en las demandas psíquicas y mentales, lo que da lugar a la emergencia de nuevos riesgos de naturaleza psicosocial (Neffa, 2021). Al materializarse estos riesgos, sus efectos sobre la salud del colectivo de trabajadores, se evidencian mediante indicadores como la desmotivación, insatisfacción laboral, estrés, conflictos interpersonales y violencias, además de diversos trastornos afectivos o emocionales. Asimismo, a nivel organizacional, esta problemática se traduce en afectaciones de carácter económico, productivo, ambiental y socio-laboral.

Este entramado de sucesos evidencia que el trabajo constituye una categoría histórica y dinámica, cuyo valor se construye a partir de las interacciones situadas de los individuos y los grupos sociales. Por consiguiente, la subjetividad laboral no permanece aislada en la esfera micro-individual, sino que se encuentra en una relación dialéctica con los complejos avatares de la realidad política, económica, cultural y tecnológica. Comprender las transformaciones del ámbito laboral requiere, indefectiblemente, adoptar esta perspectiva psicosocial, la cual permite situar la experiencia de la persona trabajadora dentro de las macro-transformaciones de la realidad global contemporánea.

Desde nuestro posicionamiento comprendemos que las organizaciones en su porosidad con el medio, reproducen y/o facilitan la configuración de prácticas violentas hasta su naturalización. Cuando se presentan entornos laborales bajo estas características, se dañan los entramados colectivos, y en las condiciones actuales en nuestro contexto nacional, donde lo discursivo se vuelve violento y la polarización social se acentúa, se genera un deterioro progresivo del tejido social.

Estos procesos y dinamismos nos llevaron a buscar una comprensión de las violencias y el acoso laboral en nuestra realidad en particular, en los

intersticios de las organizaciones y de las relaciones interpersonales, narradas a partir de las vivencias de los/as participantes.

En el presente trabajo realizamos un recorte a partir de una investigación más amplia sobre violencia laboral, en el marco del doctorado en psicología, referida a los significados y consecuencias en trabajadoras/es y su entorno familiar que han vivenciado acoso u hostigamiento psicológico en su ámbito de trabajo.

Damos cuenta de algunos resultados que refieren a la afectación en la salud de nuestros/as entrevistados/as, durante y con posterioridad al proceso vivenciado de acoso laboral. Los vestigios quedan impresos en manifestaciones sobre la salud física, psicológica y emocional, cognitiva y social, con diversas expresiones conductuales, cuya forma se canaliza a través de síntomas que nos hablan del impacto y el padecimiento por el que transitaron las personas vulneradas/os de nuestro estudio.

Vinculaciones entre Trabajo, Violencia y Salud Vulnerada

Como punto de partida tomamos posicionamiento al considerar la significación de la salud desde una mirada crítica y no biologicista (instaurada desde la hegemonía médica), de manera tal que la concebimos como un concepto multidimensional que está determinada por diferentes factores, tanto de índole social, política, cultural, económica como científica.

En el mismo sentido, Alcántara Moreno (2008) considera a la salud desde un punto de vista histórico, imbuida de construcciones sociales respecto al valor que ella adquiere para una sociedad en particular. Por lo tanto, la incidencia del valor simbólico de la salud adquiere significancia en los procesos de construcción social, instituyéndose como un derecho humano inalienable. Sostener este valor como bien común exige a los Estados desarrollar políticas públicas que resguarden cada espacio habitado, incluyendo, fundamentalmente, los espacios de trabajo.

Por otro lado, en la articulación entre trabajo y salud, es bien sabido que el primero tiene dentro de sus funciones proveer un medio de subsistencia material, pero además, es un organizador privilegiado de la vida psíquica, social y corporal de los sujetos (Le Lay et al., 2025). Las condiciones laborales –en términos de organización, contenido, reconocimiento, estabilidad y exposición a riesgos (Neffa, 2021)– inciden directamente en la salud física y mental de las personas trabajadoras.

Sin embargo, y teniendo en cuenta que existen nuevas formas de organización del trabajo propias de nuestra contemporaneidad, que poseen un alto impacto en las subjetividades, en los estados emocionales y en la vida cotidiana, se generan situaciones susceptibles de poner en riesgo o vulnerar la salud laboral, exponiendo a quienes trabajan a enfermedades, trastornos y sufrimientos, que son producto –entre otros factores– de la sobrecarga de trabajo, la precarización y flexibilización laboral, y distintos tipos de violencias.

En este sentido, las autoras Wlosko y Ros (2019) señalan:

> Las cuestiones vinculadas a la salud de quienes trabajan aún siguen siendo naturalizadas por quienes las padecen. Son asimismo frecuentemente ignoradas o subestimadas por los representantes sindicales, las empresas y el estado; y en general, invisibilizadas por la sociedad toda. Si esto ocurre con los problemas de salud "física", el impacto del trabajo vinculado con el padecimiento psíquico es aún más silenciado. (p. 11)

Con respecto a las situaciones de violencia y, específicamente el acoso psicológico laboral, comprendemos que se trata de una forma de violencia sistemática, cuyo daño provocado a partir del aislamiento social, el desprestigio profesional y/o personal, y la invisibilización de la violencia hacen que los recursos de defensa colectiva (Dejours, 2015), caigan frente a la

necesidad de servir como mecanismos de protección ante el riesgo real de acoso.

En esta línea, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha dedicado tiempo a advertir sobre los riesgos e incidencia de la violencia laboral en la salud de los/as trabajadores/as y en las organizaciones, y recientemente a través del Convenio 190 y la Recomendación 206 (OIT, 2019), estableció un tratado internacional consensuado que promueve un mundo laboral libre de violencia y acoso. Se expresa en dicho Convenio que estamos ante un fenómeno psicosocial que puede manifestarse como una forma de abuso de poder para doblegar la voluntad de otro/a, mediante el empleo de la fuerza física, psicológica, económica y política.

Ante esta perspectiva general aportada por dicha entidad, existe un tipo específico de violencia que abordamos en nuestro estudio, el cual refiere a lo que Leymann (1990) describe como acoso psicológico laboral (*mobbing*) que se caracteriza por un asedio y una dinámica donde "un colectivo de trabajadores arremete contra un 'empleado-objetivo', sometiéndolo a un hostigamiento psicológico sistemático". (p. 4).

La sistematicidad y reiteración temporal de los hechos (característico del acoso), están orientadas a la desestabilización, degradación, aislamiento o exclusión de la víctima (personas vulneradas) en el ámbito laboral, con capacidad para generar daños psicológicos, morales, profesionales y sociales profundos (Escartín et al. 2012; Zapf y Einarsen, 2020). Estas acciones violentas pueden presentarse de una persona hacia otra o de forma mixta, emanadas de la figura de autoridad (jefes o superiores) y/o de dinámicas grupales entre pares (Hirigoyen, 2014; Piñuel y García, 2015).

Esta forma de vulneración de derechos, y el progresivo deterioro de las capacidades de afrontamiento y de la identidad laboral, nos permite comprender que la manifestación de síntomas viene a dar cuenta del sufrimiento silenciado, de aquello que busca una voz expresiva que el

psiquismo se encarga de informar sobre esa vivencia que se vuelve absolutamente intolerable para el sujeto.

Para la comprensión de este fenómeno psicosocial, es imprescindible correrno s de la lógica tradicional del vínculo diádico acosador/a-víctima, y adentrarnos en una perspectiva más amplia focalizada en la dimensión organizacional, en tanto permite comprender cómo ciertas prácticas de gestión, estilos de liderazgo, modalidades de comunicación, y estructuras jerárquicas pueden habilitar, tolerar o incluso reproducir situaciones de violencia laboral (Soares Cugnier y Silva, 2016).

Desde nuestra perspectiva el acoso no es un fenómeno meramente interpersonal, sino que se enmarca en un clima organizacional que, ante la ausencia de protocolos o la presencia de liderazgos autoritarios o "*laissez-faire*", termina consolidando un escenario de impunidad. Es la gestión la que, al no intervenir o al deslegitimar las denuncias, refuerza la asimetría de poder y profundiza el daño, distribuyendo recursos y jerarquías que propician prácticas discriminatorias (Salin, 2003; Einarsen et al., 2019).

Por ello, suele asociarse a los liderazgos pasivos o autoritarios como factores que interpelan no sólo la claridad ética, sino como estilos que desencadenan o sostienen los conflictos o su agravamiento en hechos de violencias (Rodríguez-Muñoz et al., 2012; Arenas et al., 2015).

Un segundo factor aparece con las inadecuadas o inexistentes instrumentaciones de evaluación de desempeño. Es en este tipo de evaluaciones individualizadas dice Dejours (2015), donde las personas son llevados a reportar sobre su tarea bajo controles externos creados por la lógica managerial, que perturba el vínculo subjetivo con el trabajo, generando formas de control sobre exigencias de rendimiento y productividad, competitividad entre pares basado en la evaluación de utilidad y calidad de la tarea.

Del mismo modo, los denominados sistemas disciplinarios y de recompensas, se constituyen en procedimientos que tienden a sancionar comportamientos no deseados dentro de los ámbitos de trabajo. Así como, las formas de recompensas para alentar lo que la organización promueve como sus valores fundacionales. Algunos son explícitos y otros se observan en las prácticas cotidianas del hacer del trabajo, en otras palabras, se sustentan en los valores que se traducen en las políticas internas de cada organización, en la que se aprueban determinados comportamientos o desalientan aquellos considerados inapropiados o indeseables como la violencia y el acoso laboral (Einarsen et al., 2017; Einarsen et al., 2019).

Por otro lado, la inadecuada comunicación y transparencia, suele constituirse como un factor negativo a la hora de gestionar personas. Lo que debería buscar toda organización es desarrollar y promover una comunicación efectiva y transparente, porque constituye un pilar fundamental para el mantenimiento de ambientes laborales saludables. Sin embargo, se evidencia que cuando se presentan serias deficiencias en estos factores psicosociales, contribuyen en el surgimiento de conflictos y se cimientan y naturalizan comportamientos de violencia laboral y un consiguiente deterioro del clima organizacional.

Otro factor de riesgo organizacional relevante es la inadecuada comunicación sobre las expectativas y objetivos organizacionales. Cuando los/as trabajadores/as no reciben información precisa sobre las metas que deben alcanzar, los criterios de evaluación de su desempeño o los cambios en las políticas y procedimientos internos, esta falta de información genera incertidumbre y ansiedad, ya que los/as empleados/as no saben qué se espera de ellos/as ni cómo se evaluará su trabajo. La incertidumbre, a su vez, puede desencadenar conflictos y tensiones innecesarias entre pares y superiores (Gutiérrez y Godoy Ponce, 2024).

Itinerario metodológico

El enfoque de investigación se inscribió en una lógica cualitativa, con una perspectiva interpretativo-hermenéutica, donde partimos de reconocer la complejidad, historicidad y subjetividad de los fenómenos sociales.

Del proceso de triangulación de la información generada en nuestro corpus empírico, fue emergiendo la codificación y el análisis de la información, con la finalidad de comprender la afectación de las víctimas de acoso laboral (a las que denominamos también víctimas primarias o personas vulneradas).

Las unidades de análisis se conformaron por 15 participantes adultos/as (2 varones y 13 mujeres), que se encontraban en relación de dependencia durante el último año, desde el momento que fueron contactados/as, pertenecientes al ámbito público o privado de la ciudad Capital de la provincia de San Luis y que resultaban significativos a nuestros objetivos, en tanto se auto percibían víctimas de violencia laboral.

Nos propusimos como objetivos: comprender las significaciones que construyeron los/as trabajadores/as respecto al sentido del trabajo y al contexto laboral a partir de la experiencia de acoso u hostigamiento psicológico; las consecuencias físicas, psicológicas y laborales; las consecuencias intrafamiliares y de pareja a partir de la vivencia de acoso y los recursos personales y familiares que posibilitaron u obstaculizaron su salida o permanencia ante la situación de violencia en contexto de trabajo.

Como criterio de selección de los/as participantes, se tomaron aspectos operacionales del concepto de acoso psicológico laboral (*mobbing)*, referidos a la sistematicidad y tipo de conductas de acoso, frecuencia y duración.

Para acercarse a los/as trabajadores/as se utilizaron dos métodos: el denominado *"Bola de Nieve"* y el de *Informantes Clave.* Como estrategias de generación de la información, se implementó la *entrevista semiestructurada*, en la que se confeccionaron previamente, ejes de indagación que sirvieron

de guía para acercarnos al tema, buscando dar respuesta a las preguntas y objetivos iniciales.

En el presente artículo describimos y analizamos algunas manifestaciones sintomáticas que se obtuvieron como resultado de las entrevistas y retomamos algunos fragmentos de nuestros/as participantes, para darle sentido a cada narración, cuyo lenguaje tiene su correlato en el sufrimiento como vivencia subjetiva, que se evidencia a través de manifestaciones de índole psicológicas, emocionales, físicas y conductuales.

Resultados obtenidos de la convergencia entre empiria y teoría en el estudio de la violencia y el acoso laboral

En la particularidad de esta investigación, algunos/as de los/as participantes realizaron un proceso retrospectivo para poder identificar aquellos síntomas que en su momento pasaron desapercibidos o que en ocasiones naturalizaron como parte de su actividad de trabajo. Muchas de estas manifestaciones se hicieron visibles en el cuerpo y tomaron sentido a modo de señal, dando cuenta que la violencia afectaba no solo su vida laboral, sino también la salud física y mental con extensiones al ámbito intrafamiliar.

Como se adelantó, realizamos una selección y breve descripción de los síntomas más recurrentes al solo efecto de ser presentados, y retomamos los discursos de nuestros/as interlocutores/as que nos llevaron a alcanzar una mayor comprensión de la trascendencia de los efectos del acoso psicológico laboral o *mobbing* (Leymann, 1990; Zapf y Einarsen, 2020), considerando que algunos de estos síntomas pueden estar íntimamente relacionados entre sí (Lunansky y Garay, 2022). Así mismo, los/as participantes refirieron a la manifestación de por lo menos tres o más síntomas vivenciados o agravados durante el acoso.

Malestar Psicológico y Emocional

Sobre las alteraciones en la salud por acoso psicológico laboral, encontramos sintomatología típica y referencial de la conformación de algunos cuadros psicopatológicos como depresión (Harasemiuc y Díaz Bernal, 2013), ansiedad, trastornos por estrés postraumáticos (TEPT) (Gómez Cano et al., 2021; Ahumada et al., 2021), y en algunos casos ideaciones o actos suicidas (Escartín et al., 2012).

Duru et al. (2018) sostienen que, en función de la intensidad y duración del acoso, se pueden desarrollar una serie de padecimientos progresivos debido a que estas conductas superan los umbrales de resistencia de las defensas y las capacidades adaptativas, expresándose en trastornos más complejos en la medida que el acoso instaurado se sostiene en el tiempo.

Por su parte Matamala (2021) sostiene que "la sintomatología advierte que en el organismo se instala un profundo estado de desagrado, donde la cantidad de afecto no puede ser gestionada adecuadamente, lo que desborda el funcionamiento psíquico hasta hacerlo colapsar". (p. 63). El autor agrega que son las emociones las que se alteran por los efectos de la violencia, lo que conlleva al silenciamiento del sufrimiento y el dolor que provoca.

Los/as trabajadores/as vulnerados/as de nuestro estudio, manifestaron síntomas de *angustia y llanto* que aparecen como expresiones recurrentes durante el proceso de acoso, especialmente en sus inicios. Entendemos que, en estas particularidades, la angustia se asocia con la imposibilidad de enfrentar la situación de acoso, que probablemente se dé por el atravesamiento de la incertidumbre respecto a la comprensión de este proceso, al que no se le puede poner inicialmente un significante como "violencia", "acoso", "hostigamiento". El llanto asociado, se constituye en la forma física de exteriorización del padecimiento, puesto que se evidencia "a flor de piel".

> *"No pensaba nada, sentía…* [toma aire] *sentía, así como… así como que estaba a punto de llorar… muchas veces me preguntaba qué es lo que estaba pasando, ¿por qué?... o a veces hacía así, y me caían las lágrimas"* (S1).

> *"Empecé a sentir mucha angustia, llanto, y realmente empecé a sentir que ese lugar no... Y a solas iba al baño y lloraba* [se le quiebra la voz]*… Y entonces también en ese momento fue una etapa en la que yo empecé a estar en estado de angustia y depresión"* (S5).

Asimismo, la *ansiedad* asociada a la aparición súbita de miedo o malestar intenso (ataque de pánico), se expresan a través de síntomas como palpitaciones, sudoración, ahogo, sensación de muerte, malestar abdominal o náuseas, entre otros.

Respecto a los síntomas de ansiedad reportados y otras manifestaciones, algunos/as participantes señalan:

> *"Es que yo en realidad no me daba cuenta. No me daba cuenta de lo que pasaba hasta el día que tuve el primer ataque de pánico, porque yo cuando tuve el primer ataque de pánico en diciembre del año pasado, empezó a ser peor … en el momento que yo pisaba la puerta del trabajo, yo ya no podía respirar…"* (S4).

> *"Me han agarrado ataques de pánico… me agarró como un estado de llanto en el trabajo y le pedí a un compañero que me cubriera el puesto un ratito… siento que lloro por todos lados y que emocionalmente estoy negativa, que estoy así por todos lados…"* (S12).

Las narrativas denotan que la ansiedad entendida como la reacción de miedo ante la vivencia de un peligro o amenaza, es para algunos/as de nuestros/as entrevistados/as, una experiencia que se desencadena en relación con el acoso. La sistematicidad de este proceso, constituye una amenaza constante,

que se corresponde con otras expresiones recurrentes como el *miedo*, este último por el temor a experimentar un nuevo episodio de hostigamiento, por la percepción de las diferencias de poder (real o imaginaria) que se da en todo hecho violento o por la incidencia que puede tener en la relación laboral.

Para nuestros/as entrevistados/as, el miedo se sustenta en el desequilibrio de poder entre víctima-acosador/a, cuyas acciones buscan desacreditar, entorpecer o excluir a quien se ha llevado a un lugar de vulnerabilidad. Ello nos permite explicar no sólo algunos factores causales del miedo, sino que además, cómo esta emoción que aparece y se sostiene ante el proceso de acoso, socava la confianza de la persona, su autoestima, y amenaza profundamente su identidad laboral.

Las consecuencias a nivel *cognitivo* son otro de los efectos que suele dejar el acoso psicológico. En las historias indagadas, encontramos que el impacto emocional tiene una influencia importante sobre estas funciones, debido a la experiencia de acoso y el estrés sostenido.

La tensión psíquica que produce la vivencia significada de comportamientos destructivos, requiere ser procesada y darle algún tipo de elaboración. Ciertos hechos, palabras o gestos, no siempre eran recordados con facilidad, implicando un esfuerzo cognitivo y emocional para derribar los mecanismos defensivos ante la angustia.

La disminución de la *memoria*, la *concentración*, *olvidos* o *bloqueos*, fueron argumentados en razón a que los mismos aparecieron durante y/o con posterioridad al acoso psicológico.

> *"tenía pérdida de memoria… o sea, no eran cosas grandes, pero perdía la memoria, la falta de atención, eso también. Yo me empiezo a ver que tengo un problema psicológico, me empiezo a dar cuenta porque lo charlo con la otra chica…"* (S1).

> *"…notaba mi falta de concentración, me costaba horrores concentrarme en mi trabajo. Estaba angustiada… me sentía tan mal que no me concentraba, no podía, no podía, me quedaba en blanco"* (S5).

Estas expresiones referidas a bloqueos mentales, falta de concentración y pérdida de memoria, muestran también ese sufrimiento cuando se perciben limitaciones de las funciones cognitivas. Quizás estas manifestaciones como en otras instancias, son procesos singulares a las que no siempre se les pone palabras de manera abierta en los espacios de trabajo u otros de la vida personal, más bien, requieren un esfuerzo mental para recuperar esos recuerdos o en su defecto, cuando son advertidos por otros/as, lo que denota su afectación.

Una de las manifestaciones más graves relacionada a con las consecuencias del acoso psicológico o *mobbing*, lo constituye el *suicidio* o las *ideaciones suicidas* (Nielsen y Einarsen, 2018). Si bien en nuestro estudio no participaron personas en las que el intento de suicidio haya sido una expresión directa, emergió información significativa en tanto que la fantasía de este se constituía como una forma de dar por finalizado un sufrimiento, que traspasaba los recursos disponibles de quienes fueron llevados/as a un lugar de extrema vulnerabilidad.

Ello da cuenta que, en ese momento singular, se encontraban limitados e imposibilitados para afrontar el suceso, especialmente si no se percibía apoyo social del grupo de trabajo, familiar o de grupos externos. Así lo relatan unas participantes:

> *"…Yo me decía que el primer camión que pase yo me… me tiro, pero yo a la vez pensaba no, no, esto no, porque voy a lastimar a otras personas, yo me quería lastimar yo, no a otras personas…"* (S1).

> *"…le digo a la psicóloga "si yo tuviese una gomita y me pudiese borrar me borraría, me esfumaría de este planeta"… Y viene el tema no, del*

suicidio, bueno a ver, llega un punto a veces uno dice ¿para qué? ¿Para qué seguir?,¿Hasta cuándo voy a aguantar seguir así? (S5).

Estas expresiones hablan de desesperación, soledad, de pérdidas que aluden a la dignidad, la identidad, al ser. La falta de respuestas organizacionales, grupales y de otros lazos sociales, revelan o desnudan que, en la dinámica de las organizaciones, los atravesamientos del poder, la exclusión, el individualismo, son factores que contribuyen a la deshumanización de los vínculos en el trabajo. Por lo tanto, el entramado organizacional con su propia historicidad, pone en escena la idea de *"desaparecer"* o *"hacerme daño yo"*, que delata la fragilidad de las relaciones interpersonales que sostienen las vivencias traumáticas.

Manifestaciones Físicas

Los síntomas físicos reportados por nuestros/as participantes, dan cuenta que la experiencia subjetiva del acoso, tiene expresiones disímiles en cada particularidad, y que ciertas manifestaciones físicas –en conjunción con las psicológicas– pueden tener un nivel de intensidad suficiente para provocar una baja en las defensas del organismo, con la consecuente aparición de trastornos dermatológicos, gastrointestinales, cardíacos, alergias o trastornos del sueño.

En los/as participantes, se asociaron distintos *trastornos del sueño* al acoso laboral, como se ha reportado en otras investigaciones (Carrillo-Mora et al., 2018; Quintanilla Domínguez y Manríquez Urbina, 2024), cuyas expresiones se dieron en tres formas: pesadillas, dificultades para la conciliación del sueño o los despertares repetidos durante la noche.

> *"… tomaba pastillas para dormirme… mal!!… mientras estaba atravesando mi problema en el trabajo con esta persona… tomaba 0.5 mg de clonazepam… tomaba para relajarme porque no dormía,*

para poder levantarme y para poder enfrentar mi lugar de trabajo…" (S3).

"He soñado con… soñaba que me violentaban, soñaba con eso, había veces que me despertaba más cansado de lo que me acostaba… Tuve pesadillas, si, si muchas. Muchas veces tuve pesadillas sobre este tema…" (S8).

Estas alteraciones del sueño se relacionan directamente con los efectos del acoso, sin evidencias de antecedentes previos. La dificultad para conciliar el sueño o la presencia de pesadillas pueden interpretarse como una resistencia inconsciente a revivir la experiencia traumática; un mecanismo psíquico donde los recuerdos diurnos perturbadores buscan expresarse, interrumpiendo abruptamente el ciclo circadiano.

Distinguimos en las narrativas la existencia de una diversidad de otras sintomatologías físicas, que podemos asociar a las consecuencias del acoso laboral. Si bien pueden o no formar parte de cuadros clínicos previos, son síntomas que se mencionan como producto de haber vivenciado algún hecho de violencia o como efecto residual del mismo. Por ejemplo, los *dolores de cabeza* se tornan más frecuentes, como así mismo, las *contracturas musculares* o *alteraciones en la presión arterial*.

Durante el proceso de análisis que realizamos, entendimos que las implicancias subjetivas del trabajo y la violencia, toman cuerpo en cada trabajador/a para dar cuenta de su presencia en este correlato entre placer-displacer o entre salud y la enfermedad. La vivencia del trabajo pone en tensión al cuerpo, que se constituye en el reservorio de las emociones transitadas en los espacios laborales.

En la angustia contenida y la palabra vedada, cuando no se avizoran lugares comunes, compartidos, donde el diálogo debiera ser el catalizador de las emociones y la puesta en escena de sentidos de la experiencia que se vuelve

aterradora, fue común en algunos casos, la manifestación de síntomas como la *disfonía*.

Manifestaciones Conductuales

En los apartados anteriores, damos cuenta sobre las consecuencias sintomáticas del acoso laboral, bajo expresiones psicológicas y físicas que nuestros/as participantes sufrieron durante y con posterioridad al proceso de *mobbing*. En otros estudios (Ávila Cadavid et al., 2016; Verkuil et al., 2015; Nielsen et al., 2014) se ha demostrado que las secuelas del acoso psicológico en el trabajo, tienen repercusiones en distintos aspectos de la vida de la persona y de la organización.

En la medida que se transita el acoso o se ha producido algún movimiento organizacional (ya sea por traslado de la víctima, reincorporación laboral posterior a los períodos de licencia, traslado o desvinculación del acosador/a), se obtiene de las narrativas, que los efectos continúan con posterioridad a la vivencia en sí misma. Además, en los casos en los que ha disminuido el hostigamiento por alguna razón (sobre todo si hubo intervención organizacional), las expresiones sintomáticas que se canalizan en la corporalidad, no excluye las manifestaciones conductuales en este proceso de triangulación entre lo psicofísico y conductual.

El material empírico obtenido a través de las entrevistas, nos permitió comprender y construir teóricamente, que la experiencia de acoso se traduce en comportamientos que las propias personas consideran ajenos a su conducta habitual y los relacionan directamente a los cambios en el estado anímico por el que han atravesado a causa de la violencia. Se reportaron diferentes comportamientos referidos a estados de *enojo* e *irritabilidad* y *conductas evitativas*, que trajeron consigo afectaciones en los vínculos especialmente en la esfera laboral y familiar.

Las manifestaciones conductuales de *irritabilidad y enojo*, las interpretamos como estados emocionales que surgen ante la percepción por la falta de respuesta a nivel organizacional en los tiempos y necesidades de las personas vulneradas, por el nivel de impunidad percibido respecto a los/as acosadores/as, provocando un aumento del malestar con sentimientos de impotencia ante la inacción o naturalización de estas prácticas, lo que lleva a que la tensión acumulada se traduzca en acto.

> *"Lloraba, pero a su vez cuando tenía que decir las cosas a mis hijos, por ejemplo, les gritaba…"* (S7).
>
> *"Otro de los cambios fue mi cambio de humor, yo soy una persona sumamente positiva y en general soy alegre, pero estaba todo el tiempo enojada, contestaba mal en mi casa, estaba muy mal… o sea estaba realmente mal…"* (S14).

El análisis de las narrativas nos invitó a pensar que los cambios en el estado anímico, reflejaban la concatenación de conductas que tienen su trasfondo en la vivencia de acoso, que afectan a lo que en nuestro estudio denominamos "víctimas colaterales" del acoso, quienes son por lo general, los que perciben estos cambios abruptos que desencadenan conflictos en la pareja y en los/as hijos/as.

Otros resultados obtenidos, dan cuenta de conductas de *reclusión, abulia y ensimismamiento*, que se vinculan con frecuencia a trastornos psicopatológicos en los casos de *mobbing*, como son los cuadros depresivos (Ahumada et al., 2021) y conductas *evitativas*. De las entrevistas obtenemos relatos que refieren a la falta de interés o voluntad (abulia), encontrándonos con una serie de articulaciones sintomáticas, que se traduce objetivamente en una disminución de deseo sobre la actividad laboral, desgano y baja productividad.

Estas expresiones se relacionan, por un lado, con el temor a someterse a un nuevo hecho de comportamiento hostil (acoso), y por otro, a la pérdida o

disminución del valor simbólico de la actividad laboral, porque el sentido de pertenencia, de identidad, de construcción de vínculos sociales, quedan desvanecidos cuando las organizaciones no intervienen ante el hostigamiento laboral o cuando el grupo de trabajo se ha constituido en "cómplice necesario", en actor directo del acoso o han contribuido con su silenciamiento y naturalización.

> *"… en la mañana cuando me iba a ir a trabajar… no era de emoción, era de malestar… era como algo físico acá, como tener una puntada, como una cosa en el pecho y "no quiero ir, no quiero ir", y hoy me ha pasado eso de hacer un esfuerzo y de decir "bueno ya está, vamos", "si estoy, hay que ir, ponerle el pecho"* (S9).

> *"… llegaba de trabajar el viernes, me acostaba a dormir y ha sido hasta el lunes que yo no me he vuelto a levantar y no me he bañado por varios días, estaba acá, sin vincularme con nadie; de acá al baño, de acá a la cocina y de la cocina a mi dormitorio refugiándome como en un cartucho así…"* (S13).

Conclusiones

El acoso psicológico laboral o *mobbing*, se ha establecido en uno de los mayores problemas para las organizaciones del trabajo, debido al impacto en las relaciones interpersonales, la afectación en la salud de las víctimas, en el clima y cultura organizacional.

A nivel individual, las personas vulneradas tomaron diferentes acciones en la medida que fueron haciéndose conscientes de las alteraciones progresivas en su salud, llegando en algunos casos al pedido de licencias médicas, psicológicas y/o psiquiátricas, al consumo de medicación producto de sus quejas, dolencias, malestar y/o alteraciones padecidas.

Las manifestaciones sintomáticas de distinto tipo e intensidad, fueron recurrentes, y todos/as los/as entrevistados/as expresaron por lo menos tres o más síntomas vinculados al acoso laboral, que no padecían con anterioridad.

La angustia, el llanto, los trastornos del sueño, depresión, miedo, culpa, alteraciones musculoesqueléticas y otra infinidad de expresiones y malestares, dan cuenta de la complejidad de su abordaje, lo que requiere de una intervención profesional que enfoque la problemática no solo desde lo individual, sino que, en la medida de lo posible, desde su etiología, es decir, abordar esta problemática a nivel organizacional.

Sugerimos una intervención en esta dimensión que requiere, acciones estratégicas y sostenidas que aborden las estructuras como las prácticas, es decir, la revisión crítica de los sistemas de gestión, la implementación de protocolos claros de prevención e intervención ante situaciones de acoso, la formación de equipos directivos en el manejo de conflictos laborales desde una perspectiva ética y de derechos, y la institucionalización de espacios de escucha y resolución que aseguren confidencialidad, imparcialidad y reparación efectiva.

Referencias Bibliográficas

Ahumada, M., Ansoleaga, E. y Castillo-Carniglia, A. (2021). Acoso laboral y salud mental en trabajadores chilenos: el papel del género. *Cadernos de Saúde Pública*, *37*(2), 1-12. https://doi:10.1590/0102-311X00037220

Alcántara Moreno, G. (2008). La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, Año 9, (1), 93-107.https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/2781925

Arenas, A., León-Pérez, J. M., Munduate, L., y Medina, F. J. (2015). Workplace bullying and interpersonal conflicts: The moderation effect of supervisor's power. *Revista de Psicología Social*, *30*(2), 295-322. https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1016753

Ávila Cadavid, A., Bernal Toro, V., y Alzate, L. (2016). ¿Cuáles son las causas y consecuencias del acoso laboral o mobbing?. *Revista Electrónica Psyconex Psicología, Psicoanálisis y Conexiones, 8*(13), 1-10.

Bernstein, C. y Trimm, L. (2016). El impacto del acoso laboral en el bienestar individual: el papel moderador del afrontamiento. *Journal of Human Resource*, *14*(1), 1-12. https://doi.org/10.4102/sajhrm.v14i1.792

Carrillo-Mora, P., Barajas-Martínez, K. G., Sánchez-Vázquez, I., & Rangel-Caballero, M. F. (2018). Trastornos del sueño: ¿qué son y cuáles son sus consecuencias?. *Revista de la Facultad de Medicina*, *61*(1), 6-20.

Cohen, A. (2018). *Counterproductive Work Behaviors*. Taylor & Francis.

Dejours, Ch. (2015). *El sufrimiento en el trabajo.* Topia.

Dejours, Ch. y Gernet, I. (2014). *Psicopatología del Trabajo*. Miño y Dávila.

Duru, P., Ocaktan, M., Celen, C. & Orsal, O. (2018). The Effect of Workplace Bullying Perception on Psychological Symptoms: A Structural Equation Approach. *Safety and Health at Work*, 9, 210-215. http://dx.doi.org/10.1016/j.shaw.2017.06.010

Einarsen, K., Salin, D., Einarsen. S., Skogstad, A. & Mykletun, R. (2019). Antecedents of ethical infrastructures against workplace bullying: The role of organizational size, perceived financial resources and level of high-quality HRM practices. *Personnel Review*, *48*(3), 672 690. https://doi.org/10.1108/PR-10-2017-0303

Escartín, J., Rodríguez-Carballeira, A. y Zapf, D. (2012). *Mobbing. Acoso psicológico en el traba*jo. Síntesis.

Filippi, G. (2010). Trabajo y Subjetividad: ¿el nuevo sujeto laboral?. En G. Filippi y E. Zubieta, (Coords.), *Psicología y Trabajo. Una relación posible*. Eudeba.

Gómez Cano, C. A., Sánchez Castillo. V., Polianía, L. R. (2021). Efectos de Mobbing sobre el capital humano y las organizaciones. *Revista Visión Internacional*, *5*(1), 20-29. https://doi.org/10.22463/27111121.3214

Gutiérrez, J. y Godoy Ponce, P. (2024). La violencia laboral como síntoma de deficiencias en la gestión del desempeño en organizaciones públicas: un análisis cualitativo a partir de relatos de trabajadores de la Ciudad de San Luis. XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad Nacional de San Luis.

Harasemiuc, V. A. y Díaz Bernal, J. M. (2013). Evidencia científica de la relación entre acoso laboral y depresión. *Revista Medicina y Seguridad del Trabajo*, *59*(232), 361-371. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/547361

Hirigoyen, M. F. (2014). *Todo lo que hay que saber sobre el acoso moral en el trabajo.* Paidós.

Leach, L., San Too, L., Batterham, P., Kiely, K. y Christensen, H. (2020). Acoso laboral e ideación suicida: hallazgos de un estudio de cohorte longitudinal australiano. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 17, 1448. http://dx.doi:10.3390/ijerph17041448

Le Lay, S., Fabien Lemozy, F. y Gernet, I. (2025). *Los efectos subjetivos de las "nuevas" organizaciones del trabajo*. CEIL.

Leymann, H. (1990). Mobbing y Terror Psicológico en los lugares de Trabajo. *Violence and Victims*, *5*(2), 119-126.

Lunansky, G. y Garay, C. J. (2022). Psicopatología como red causal compleja de síntomas interactivos. *Interdisciplinaria*, *39*(2), 167-179. https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.11

Matamala Pizarro, J. (2021). Cuerpo y silencio en el acoso moral en el trabajo: una reflexión desde la clínica del trabajo. *Ágora: Estudios en Teoría Psicoanalítica*, *24*(1), 62-71. http://dx.doi.org/10.1590/180944142021001008

Neffa, J. C. (2021). *Modos de desarrollo, procesos de trabajo y riesgos psicosociales en el trabajo*. Instituto Nacional de la Administración Pública - INAP.

Nielsen, M.B. & Einarsen, S. (2018). What we know, what we do not know, and what we should and could have known about workplace bullying: An overview of the literature and agenda for future research. *Aggression and Violent Behavior*, 42, 71-83. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.007

Nielsen, M.B., Magerøy, N., Gjerstad, J. & Einarsen, S. (2014). Workplace bullying and subsequent health problems. *Tidsskr Nor Legeforen*, *134*(12), 1233-1238. https://doi.org/10.4045/tidsskr.13.0880

Organización Internacional del Trabajo. (2019). *Eliminar la violencia y el acoso en el mundo del trabajo El Convenio núm. 190, la Recomendación núm. 206, y la Resolución que los acompaña*. Organización Internacional del Trabajo. https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/C190-OIT.pdf

Piñuel y García (2015). *La evaluación del mobbing. Cómo peritar el acoso psicológico en el ámbito forense*. Sb editorial.

Quintanilla Domínguez, E. y Manríquez Urbina, J. (2024). Insomnio crónico: Un problema de salud pública. *RevMed Chile*, *152*(8), 937-938. http://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872024000800937

Rodríguez-Muñoz, A., Gil, F. y Moreno-Jiménez, B. (2012). Factores organizacionales y acoso psicológico en el trabajo: el papel moderador del liderazgo "laissez-faire". *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 27(2), 221-231.

Salin, D. (2003). Ways of Explaining Workplace Bullying: A Review of Enabling, Motivating, and Precipitating Structures and Processes in the Work Environment. *Human Relations*, *56*(10), 1213-1232.

Soares Cugnier, Joana, & Silva, Narbal. (2016). Acoso laboral y su prevención en organizaciones saludables. *Salud de los Trabajadores*, *24*(1), 51-58.

Verkuil, B., Atasayi, S., & Molendijk, M. L. (2015). Workplace bullying and mental health: A meta-analysis on cross-sectional and longitudinal data. *PLoS ONE*, *10*(8), e0135225. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0135225

Wlosko, M. (2017). Métodos de organización del trabajo, racionalidad neoliberal y Salud Mental. *Revista Salud Mental y Comunidad*, Año 4, (4), 95-99.

Wlosko, M. (2019). Introducción. En M. Wlosko y C. Ros (Coords.). *El Trabajo: entre el placer y el sufrimiento. Aportes desde la Psicodinámica del Trabajo,* (pp. 23-50). Ediciones de la UNLa.

Wlosko, M. y Ros. (2019). Aportes de la Psicodinámica del Trabajo al análisis de la violencia laboral: análisis del caso de enfermería. En M. Wlosko y C. Ros (Coords.). *El Trabajo: entre el placer y el sufrimiento. Aportes desde la Psicodinámica del Trabajo,* (pp. 71-114). Ediciones de la UNLa.

Zapf, D. y Einarsen, S. (2020). Individual Antecedents of Bullying: Personality, Motives and Competencies of Victims and Perpetrators. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, and C. Cooper (Eds.). *Harassment in the Workplace. Theory, Research and Practice* (3rd Ed.). Taylor & Francis Group.

Recibido: 31 /08/2025
Aceptado:09/06/2026

Cómo citar este artículo
Godoy Ponce, P., Luciano, G. M., & Vuanello, R. (2026). La salud vulnerada: Manifestaciones sintomáticas como lenguaje del cuerpo en el acoso psicológico laboral. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 14, pp. 221-246

El Envejecimiento y sus Implicancias Bioéticas: Un Análisis Integral

Aging and its Bioethical Implications: An Integral Analysis

Daniela Elizabeth Zunino

dezunino@email.unsl.edu.ar

Facultad de Ciencias de la Salud.Universidad Nacional de San Luis (UNSL)-Argentina. Doctora y Licenciada en Fonoaudiología. Docente, investigadora y extensionista de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNSL.

Cecilia Fernanda Calzetti

cecalzetti@email.unsl.edu.ar

Facultad de Ciencias de la Salud.Universidad Nacional de San Luis (UNSL)-Argentina. Doctoranda y Licenciada en Fonoaudiología, Especialista en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. Experiencias profesionales más relevantes: Docente, investigadora y extensionista de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNSL,

Resumen

El envejecimiento conlleva un declive fisiológico, ejemplificado en la presbiacusia, que trasciende lo biológico para impactar la autonomía y la participación social del adulto mayor. Esta vulnerabilidad se agrava ante la detección tardía de patologías y la carencia de políticas públicas eficaces que garanticen los derechos fundamentales en esta etapa de la vida. El objetivo central del artículo analiza las implicancias bioéticas del envejecimiento,

evaluando las normativas vigentes y la aplicación de principios éticos que aseguren la dignidad y un desarrollo biopsicosocial saludable en la vejez.

El estudio se fundamenta en la bioética gerontológica bajo una perspectiva holística e interdisciplinaria. Se integra el pensamiento aristotélico, centrado en la deliberación ética como un proceso reflexivo y voluntario orientado al bien común, para diferenciar la mera asistencia clínica del respeto profundo a la autonomía del sujeto.

Como conclusión,resulta imperativo transitar de un modelo de asistencia pasiva hacia uno de reconocimiento del adulto mayor como sujeto pleno de derechos. La deliberación bioética, basada en la empatía y el compromiso colectivo, es la herramienta clave para construir una sociedad justa e inclusiva donde la dignidad sea el principio rector del envejecimiento.

Palabras clave: bioética gerontológica; envejecimiento; políticas públicas; autonomía; dignidad.

Abstract

Aging entails a physiological decline, exemplified by presbycusis, which goes beyond the biological sphere to affect older adults' independence and social participation. This vulnerability is exacerbated by the late detection of medical conditions and the lack of effective public policies that guarantee fundamental rights at this stage of life. The main objective of this article is to analyse the bioethical implications of ageing, assessing current regulations and the application of ethical principles that ensure dignity and healthy biopsychosocial development in old age.

The study is grounded in gerontological bioethics from a holistic and interdisciplinary perspective. It incorporates Aristotelian thought, centred on ethical deliberation as a reflective and voluntary process oriented towards the

common good, to distinguish mere clinical care from a profound respect for the individual's autonomy.

In conclusion, it is imperative to move from a model of passive care towards one that recognises older adults as individuals with full rights. Bioethical deliberation, based on empathy and collective commitment, is the key tool for building a just and inclusive society where dignity is the guiding principle of ageing.

Keywords: gerontological bioethics; ageing; public policy; autonomy; dignity.

Introducción

El envejecimiento es un proceso biológico intrínseco que se caracteriza por una progresiva disminución de las capacidades fisiológicas. Un ejemplo paradigmático es la presbiacusia, que representa el deterioro auditivo asociado a la edad. Esta involución impacta directamente en la calidad de vida del individuo, afectando su autonomía, la eficacia de la comunicación y su participación social, elementos cruciales para un envejecimiento activo y digno. Frecuentemente, la detección de este declive ocurre en fases avanzadas, cuando ya ha comprometido significativamente el bienestar del afectado.

La repercusión de este deterioro adquiere una relevancia acentuada en la población de adultos mayores, quienes, dada su mayor fragilidad física, psicológica y social, experimentan consecuencias más severas. En este contexto, los Comités de Bioética Clínica (Tealdi, 2008) emergen como foros interdisciplinarios y plurales dedicados al análisis, debate y reflexión sobre los dilemas éticos inherentes a la atención sanitaria. Estos comités conciben la salud y la enfermedad desde una perspectiva holística, como un proceso biopsicosocial, en interrelación con el entorno y en un marco histórico determinado.

En esta línea, la bioética gerontológica se erige como un enfoque esencial para abordar la justicia social, la equidad y la dignidad durante el proceso de envejecimiento. La escasa concientización social sobre los desafíos que enfrenta la población de la tercera edad, sumada a la ausencia de políticas públicas específicas para este grupo etario, evidencia una deficiencia en la protección de sus derechos fundamentales. Considerando, además, la influencia directa del entorno en la calidad de vida de las personas mayores.

Este estudio se propone examinar las normativas vigentes, reflexionar sobre los principios bioéticos que deben regir la vida comunitaria y evaluar críticamente su aplicación, priorizando el respeto a la dignidad del adulto mayor y promoviendo un envejecimiento biopsicosocial saludable.

Marco teórico

El sustento teórico de la presente investigación se articula en torno a tres dimensiones fundamentales: la caracterización biológica y social del envejecimiento, los fundamentos de la bioética gerontológica y el modelo de deliberación ética de raíz aristotélica.

1. El Envejecimiento como Proceso Biopsicosocial

El envejecimiento no puede ser comprendido exclusivamente desde la reducción orgánica. Se define como un proceso intrínseco, progresivo y multidimensional.

- Dimensión Fisiológica: Se manifiesta en la disminución de las
- capacidades homeostáticas. La presbiacusia se erige aquí como un concepto clave; no solo como patología sensorial, sino como una barrera que desencadena aislamiento y compromete la participación social (OPS, 2017).

- Dimensión Social: El entorno actúa como un determinante crítico. La falta de políticas públicas y la detección tardía de afecciones convierten un proceso natural en un escenario de vulnerabilidad y exclusión, afectando la autonomía del sujeto.

2. Fundamentos de la Bioética Gerontológica

A diferencia de la bioética clínica tradicional, la bioética gerontológica se centra en la particularidad del adulto mayor, integrando la justicia y la equidad como ejes rectores.

- El Modelo Biopsicosocial: Siguiendo a Tealdi (2008), la salud se interpreta como una interrelación compleja entre el individuo y su contexto histórico-social. Los Comités de Bioética Clínica actúan aquí como espacios de reflexión plural que trascienden el paternalismo médico.
- Principialismo y Dignidad: Se enfatiza el respeto a la autonomía, incluso en condiciones de fragilidad. La dignidad es entendida no como un atributo graduable según la capacidad física, sino como un valor inherente que exige el reconocimiento de la persona mayor como sujeto de derechos y no solo como objeto de asistencia.

3. La Deliberación Ética: El Legado Aristotélico

El marco de acción moral propuesto se fundamenta en la Ética a Nicómaco de Aristóteles, adaptada a la praxis gerontológica contemporánea.

- La Ética de la Virtud: La virtud no es un valor estático, sino un equilibrio dinámico que se construye en la práctica y la convivencia. En el cuidado del adulto mayor, esto implica que cada intervención debe ser contextualizada y personalizada (Beauchamp y Childress, 1999).

- Proceso de Deliberación: Se establece una distinción crítica entre *negociación* (búsqueda de intereses) y *deliberación* (búsqueda del bien común). Según la estructura aristotélica, la acción moral requiere:

    1. Voluntariedad: Ausencia de coerción.

    2. Reflexión: Elección sustentada en la razón.

3. Control: Enfoque sobre los medios que podemos modificar (entorno, políticas, trato).

4. Justicia Social y Ética Pública

El marco teórico se cierra con la necesidad de una justicia intergeneracional. Se propone que la ética pública debe fomentar una ciudadanía activa. La equidad distributiva y el compromiso colectivo son las herramientas necesarias para transformar la "asistencia pasiva" en un modelo de corresponsabilidad, donde la sociedad garantice que el envejecimiento sea una etapa de integración y no de retiro de la vida civil.

Las Consecuencias del Envejecimiento y la Imperiosa Necesidad de Deliberación Ética

Los efectos del envejecimiento en la población no se restringen a la audición; abarcan también alteraciones neuropsicológicas, trastornos del sueño y la concentración, y un incremento de la ansiedad, impactando significativamente la esfera social y afectiva del adulto mayor. La imposibilidad de una participación plena en la vida comunitaria, a causa de barreras sensoriales no atendidas, constituye una forma de exclusión tácita pero sistemática.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) (OPS y CIOMS, 2017), en conjunto con otras entidades, ha emitido directrices específicas sobre salud pública, particularmente en el contexto del envejecimiento demográfico. No

obstante, en numerosas naciones, estas normativas se aplican de manera fragmentaria o se incumplen. Esta situación refleja, en gran medida, la ausencia de un compromiso ético colectivo, tanto a nivel individual como institucional.

Desde una perspectiva histórica del pensamiento ético, Aristóteles postulaba la relevancia de la deliberación ética como guía para orientar las acciones hacia el bien común. En el escenario contemporáneo, esta reflexión ética debe integrar prioritariamente el respeto y la protección de las personas mayores, fomentando condiciones ambientales que propicien su salud, participación social y la salvaguarda de su dignidad.

Las ciencias de la salud han experimentado, a lo largo del tiempo, diversas transformaciones sociopolíticas que no solo han moldeado la evolución de sus prácticas, sino que también han configurado los marcos éticos que orientan su accionar. Estas evoluciones han influido directamente en la comprensión y el abordaje de conceptos fundamentales como la atención, el cuidado, el respeto y la dignidad individual, especialmente en poblaciones vulnerables como las personas mayores.

La ética aristotélica, centrada en la virtud, postula que esta no es un valor absoluto e inmutable, sino un equilibrio dinámico que se construye y adapta según las circunstancias, las particularidades del sujeto y el contexto específico (Beauchamp y Childress, 1999). Este principio cobra especial relevancia en el ámbito de la salud y el cuidado de la tercera edad, donde cada intervención debe alinearse con las necesidades únicas del paciente, considerando su historial, fragilidad, autonomía y entorno.

La deliberación ética, entendida como el proceso de reflexión y toma de decisiones óptimas ante una situación determinada, es crucial en las ciencias de la salud. Dicha deliberación no se enfoca en fines abstractos, sino en los medios concretos que posibilitan alcanzar el mayor bienestar individual. En el caso del adulto mayor, deliberar implica analizar no solo aspectos clínicos,

sino también factores sociales, afectivos, funcionales y espirituales, que inciden directamente en su envejecimiento biopsicosocial.

En su obra *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, la Dra. Liliana Siede explica delineó cuatro pasos esenciales que orientan la acción moral (Siede, 2013)

- La acción moral o virtuosa es aquella que es voluntaria; las acciones involuntarias, ejecutadas por coerción o ignorancia, carecen de calificación moral.
- La acción voluntaria implica una elección deliberada, sustentada por la razón y la reflexión.
- Toda elección moral presupone un proceso de deliberación.
- Solo deliberamos sobre aquello que está bajo nuestro control modificar, es decir, lo que depende de nosotros.

En el campo de la gerontología y la atención al adulto mayor, estos principios adquieren una singular trascendencia. La deliberación sobre los cuidados que se brindan a una persona en proceso de envejecimiento no es un ejercicio técnico aislado, sino una responsabilidad ética. Implica garantizar el respeto por su autonomía, dignidad y derechos, promoviendo intervenciones que favorezcan un envejecimiento activo, saludable y socialmente integrado.

Deliberamos sobre los medios, no sobre los fines, dado que son los medios los que posibilitan la construcción de caminos éticos y justos hacia los fines deseables. En las democracias contemporáneas, la participación directa en todas las decisiones no siempre son factibles (Beauchamp y Childress, 1999). Sin embargo, la deliberación ética debe traspasar los espacios donde se formulan, implementan y evalúan políticas sanitarias, sociales y ambientales, especialmente aquellas que afectan a la población envejecida.

La integración de la deliberación bioética en el ámbito de la salud implica fomentar un ambiente que valore la equidad, la inclusión y la responsabilidad

social. Esto es particularmente apremiante en contextos donde el adulto mayor se expone a múltiples factores de riesgo que comprometen su salud y, consecuentemente, su interacción social, independencia y bienestar emocional. En la actualidad, resulta imperativo retomar la deliberación aristotélica como instrumento para la toma de decisiones justas y responsables. Solo a través de una reflexión ética profunda y compartida podremos avanzar hacia una sociedad más solidaria, saludable y respetuosa de la dignidad de todos sus miembros, en especial de aquellos que transitan la etapa del envejecimiento.

La bioética, en la sociedad contemporánea, se enfrenta a situaciones complejas y de creciente dificultad resolutiva, particularmente cuando concierne a poblaciones vulnerables como los adultos mayores. En un escenario caracterizado por la aceleración tecnológica, la fragmentación social y el envejecimiento demográfico, los desafíos bioéticos demandan un abordaje interdisciplinario, inclusivo y deliberativo.

La deliberación democrática, fundamento del pensamiento ético aristotélico, se ve obstaculizada por diversos factores: la falta de comprensión, el desconocimiento técnico, las discrepancias ideológicas y una progresiva erosión de la empatía social. En este marco, la deliberación bioética se presenta como una herramienta indispensable para la construcción de consensos en temas que afectan directamente la calidad de vida de las personas mayores.

Un principio fundamental en este proceso es el reconocimiento de la autonomía de la persona, incluso cuando sus límites puedan parecer difusos en contextos de fragilidad, dependencia o deterioro cognitivo. La acción voluntaria, reflexiva y consciente es el punto de partida de la ética de la virtud, según Aristóteles, quien ya advertía que nadie nace con actitudes morales, sino que estas se desarrollan con la práctica, la convivencia, la confianza y el respeto (Ezekiel, s.f.). Estos valores deben guiar las decisiones

tanto personales como colectivas en relación con los efectos que el ambiente ejerce sobre la salud y la dignidad del ser humano que envejece. De allí la importancia de generar conciencia social, promoviendo una ética de la responsabilidad que permita anticipar y evitar consecuencias indeseables que, a la larga, afectan a toda la comunidad, pero que impactan con mayor fuerza en quienes atraviesan el proceso de envejecimiento.

Actualmente, se dispone de los recursos técnicos suficientes para mejorar las condiciones de vida de las personas mayores. Lo que a menudo escasea es la empatía, el compromiso social y una ética del cuidado genuina que trascienda lo individual. En diversos ámbitos, incluida la política, se confunde la deliberación con la negociación. Sin embargo, la negociación responde a intereses particulares, mientras que la deliberación bioética persigue el bien común, especialmente en contextos donde los derechos de los mayores son frecuentemente ignorados o subestimados.

La deliberación bioética se encuentra condicionada por una sociedad que fomenta el individualismo y por una medicina que, si bien valora la atención centrada en la persona, corre el riesgo de volverse individualista, perdiendo de vista el carácter relacional y comunitario del envejecimiento. En este sentido, la bioética gerontológica se erige como una respuesta necesaria. Propone una visión integral del adulto mayor, que contemple su historia, su entorno, sus vínculos y su dignidad. La toma de decisiones no debe ser un acto unilateral, sino el resultado de un proceso reflexivo, informado y compartido entre profesionales de la salud, el entorno familiar y, sobre todo, la propia persona mayor, en la medida en que su autonomía lo permita.

Asimismo, la interdisciplinariedad en el abordaje de los problemas que afectan al adulto mayor no debe ser solo una declaración teórica, sino una práctica efectiva. La combinación del conocimiento médico, social, psicológico, ambiental y ético permite corregir sesgos, enriquecer diagnósticos y proponer soluciones más justas y sostenibles. La bioética, al

nutrirse del diálogo entre disciplinas, exige abandonar posturas rígidas o reduccionistas, y abrirse al reconocimiento del pluralismo y de la diversidad de experiencias, perspectivas y valores.

En definitiva, si se desea ejercer verdaderamente la bioética —en especial en el ámbito del envejecimiento— es necesario que los conflictos se aborden con apertura, que se promuevan acuerdos prácticos y que se apliquen soluciones consensuadas. Solo así será posible avanzar hacia una sociedad más equitativa, en la que el cuidado y el respeto por el adulto mayor no sean una carga, sino un principio ético esencial.

Desde la gerontología y la bioética gerontológica, se argumenta que el envejecimiento activo no puede materializarse sin el compromiso colectivo de garantizar condiciones de vida dignas para las personas mayores. Esto incluye el derecho a participar en las decisiones que afectan su salud, su entorno y su proyecto de vida. La exclusión del adulto mayor de los procesos deliberativos representa no solo una injusticia social, sino también una omisión ética que perpetúa relaciones de dependencia y vulnerabilidad.

En consecuencia, la ética pública debe orientarse hacia el fortalecimiento de una ciudadanía activa, crítica y solidaria, capaz de defender el derecho a envejecer con dignidad. Esto implica reconocer que las políticas públicas en salud no pueden ser diseñadas exclusivamente a partir de criterios epidemiológicos o financieros, sino que deben incorporar principios éticos, como la justicia intergeneracional, la equidad distributiva y el respeto por la diversidad de trayectorias vitales. Solo en una sociedad democrática genuina será posible construir un modelo de envejecimiento centrado en el cuidado, la corresponsabilidad y el respeto por la dignidad del ser humano en todas las etapas de su vida. La deliberación bioética, en este sentido, se presenta como una herramienta indispensable para superar la fragmentación social y avanzar hacia una comunidad más justa, donde el adulto mayor no sea objeto de asistencia pasiva, sino sujeto pleno de derechos y responsabilidades.

La bioética gerontológica se enfrenta a una gran problemática, estableciendo una instancia necesaria de reflexión ética, reclamando la cordura sapiencial en favor de una nueva cultura de la vida hacia el futuro. Para ello es necesario articular sincrónica y proactivamente el desarrollo de las tecnociencias con las humanidades. Este planteamiento debe ocupar y preocupar en la elaboración de nuestro trabajo científico, dado que trabajamos con personas adultas mayores. Debemos hacerlo en equipo interdisciplinario, adecuando los saberes de todos los integrantes, otorgar autonomía al paciente en sus decisiones, ser profesionales de la salud completos, tanto en su sapiencia como en su calidad humana, y que nuestra moral no esté precedida de prejuicios que pongan en tela de juicio nuestro trabajo.

Discusión

El análisis del envejecimiento bajo el prisma de la bioética gerontológica revela una disonancia crítica entre el robusto marco normativo internacional y la praxis asistencial y política contemporánea. La presbiacusia, analizada en este estudio, no debe ser reducida a un mero fenómeno de involución fisiológica. Desde una perspectiva aristotélica, la comunicación es el vehículo de la elección deliberada y la participación en la *polis*. La detección tardía de este déficit no constituye un error clínico aislado, sino una omisión ética sistemática. Al comprometerse la capacidad auditiva sin una intervención mediata, se produce una "exclusión tácita" que priva al adulto mayor de su agencia social, vulnerando el principio de justicia distributiva establecido por la OPS y el CIOMS (2017).

Se observa una confusión categórica en la gestión de políticas públicas: la sustitución de la deliberación ética por la negociación de intereses.

Mientras que la negociación opera bajo una lógica de costo-beneficio y asignación de recursos limitados (razón instrumental), la deliberación bioética

—de raíz nicomáquea— busca los medios óptimos para alcanzar la eudaimonía o bienestar integral del sujeto.

La "asistencia pasiva" identificada en el desarrollo de este estudio refuerza un modelo paternalista que anula la autonomía. Es imperativo transitar hacia un proceso deliberativo inclusivo donde el adulto mayor no sea un objeto de protección, sino un sujeto de derecho con voz vinculante en su proceso de cuidado.

A pesar de los avances en las ciencias de la salud, persiste un riesgo de reduccionismo biológico que fragmenta al individuo. La discusión sugiere que la respuesta a la fragilidad no reside únicamente en la técnica, sino en la sincronía entre tecnociencia y humanidades. La interdisciplinariedad debe operar como una metodología de "cordura sapiencial", integrando las dimensiones neuropsicológicas y espirituales. Solo mediante un abordaje holístico se pueden mitigar los efectos colaterales del envejecimiento, como la ansiedad y el aislamiento, que a menudo son ignorados por una medicina centrada exclusivamente en la patología orgánica.

Finalmente, el estudio postula que el envejecimiento demográfico exige una reconfiguración de la ética pública. La erosión de la empatía y el auge del individualismo atomizan la responsabilidad del cuidado. La justicia social en la vejez no debe entenderse como una concesión graciosa, sino como un imperativo de equidad distributiva. Construir una ciudadanía activa para el adulto mayor implica reconocer que la dignidad es un valor inherente, no graduable según la funcionalidad física. La propuesta final invita a una corresponsabilidad colectiva que garantice que el envejecimiento sea una etapa de desarrollo vital y no una fase de obsolescencia social.

Conclusión

Construir una sociedad justa implica reconocer que los derechos del adulto mayor son derechos humanos fundamentales. La propuesta de este análisis

es transitar hacia una ética pública que no sólo proteja la dignidad, sino que fomente una ciudadanía activa, donde envejecer sea entendido como un proceso de desarrollo vital y no como una etapa de obsolescencia.

El envejecimiento es un proceso biológico ineludible que trae consigo una serie de desafíos multidimensionales que van más allá del deterioro físico. Implica también impactos psicológicos y sociales significativos, como la exclusión y la pérdida de autonomía, que a menudo son subestimados o no atendidos por las políticas públicas. La presbiacusia es solo un ejemplo paradigmático de cómo la involución fisiológica puede comprometer la calidad de vida y la participación social de los adultos mayores.

En este complejo escenario, la bioética gerontológica se erige como un pilar fundamental. Su propósito es garantizar la justicia social, la equidad y la dignidad de las personas en su última etapa de vida. Sin embargo, para que esta disciplina sea efectiva, se requiere un compromiso ético colectivo que trascienda la mera formulación de directrices, impulsando su aplicación efectiva y el desarrollo de políticas públicas específicas y sensibles a las necesidades de esta población.

La deliberación ética, arraigada en el pensamiento aristotélico, es una herramienta indispensable. No se trata de un ejercicio técnico, sino de un proceso reflexivo, informado y compartido que busca el bien común. En el ámbito de la gerontología, esto implica considerar no sólo los aspectos clínicos, sino también los factores sociales, afectivos, funcionales y espirituales que definen el envejecimiento biopsicosocial. La autonomía del adulto mayor, incluso en situaciones de fragilidad, debe ser el punto de partida de toda decisión.

En definitiva, construir una sociedad que valore el envejecimiento digno y activo implica un compromiso más allá de la asistencia pasiva. Exige reconocer a los adultos mayores como sujetos plenos de derechos y responsabilidades, fomentando su participación en las decisiones que afectan

su vida y su entorno. La ética pública debe orientarse hacia la justicia intergeneracional y la equidad distributiva, asegurando que los recursos y las políticas se diseñen con un profundo respeto por la diversidad de trayectorias vitales. Solo a través de una bioética gerontológica activa, basada en la empatía, el cuidado genuino y la deliberación consensuada, podremos avanzar hacia una comunidad verdaderamente solidaria donde el envejecer sea un proceso acompañado de respeto, inclusión y dignidad.

Finalmente, la conclusión invita a reflexionar sobre la justicia intergeneracional. El envejecimiento de la población no es un problema individual de quien lo transita, sino un desafío estructural de la sociedad. La erosión de la empatía social y el individualismo imperante obstaculizan la construcción de consensos bioéticos.

Referencias bibliográficas

Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (1999). *Principios de ética biomédica* (4.ª ed.). Masson.

Emanuel, E. J. (s. f.). *¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos*. Bioética CS. https://www.bioeticacs.org/iceb/seleccion_temas/investigacionEnsayosClinicos/Emanuel_Siete_Requisitos_Eticos.pdf

Organización Panamericana de la Salud & Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas. (2017). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos* (4.ª ed.).

CIOMS.https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/34457/9789290360902-spa.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Siede, V. L. (2013). *Relación entre bioética y derechos humanos*. [Incluir editorial o institución si está disponible].

Tealdi, J. C. (Dir.). (2008). *Diccionario latinoamericano de bioética*. Universidad Nacional de Colombia; Redbioética UNESCO.

Recibido: 04 /09/2025
Aceptado:08/06/2026

Cómo citar este artículo
Zunino, D. E., & Calzetti, C. F. (2026). El envejecimiento y sus implicancias bioéticas: Un análisis integral. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 14, pp. 247-262

La noche es *otro mundo*. Encuentros y desencuentros intergeneracionales en una Escuela para Jóvenes de la ciudad de San Luis

The night is another world. Intergenerational encounters and disagreements in a Youth School in the city of San Luis

María Noelia Gómez

gomez.noelia9@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL) – Argentina. Magíster en Sociedad e Instituciones, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. También es docente universitaria, investigadora Categoría V y Coordinadora del Programa Adultos Mayores de la UNSL.

Liliana Marisol Martín

marisolmartin09@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL) – Argentina. Magíster en Sociedad e Instituciones, Especialista en Constructivismo y Educación. También es Docente universitaria e investigadora, Categoría V.

María Belén Paredes

mbparedes@email.unsl.edu.ar

Universidad Nacional de San Luis (UNSL) – Argentina. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Es Docente universitaria, investigadora y Coordinadora de la Maestría en Educación Superior (FCH-UNSL) y de la Especialización en Educación Superior (FCH-UNSL).

Julieta Rivas Mancini

rivasmjulieta@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL) – Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación y estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNSL. También es integrante del PROICO: "Relaciones intergeneracionales en escuelas ubicadas en diferentes contextos de la ciudad de San Luis: un abordaje etnográfico".

Resumen

Este artículo analiza los sentidos construidos sobre la experiencia escolar y las relaciones intergeneracionales (RI) en una escuela secundaria cuyo turno noche pertenece a la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) de la provincia de San Luis. El trabajo se enmarca en una investigación de enfoque etnográfico desarrollada entre 2023 y 2025, basada en observaciones, registros de campo y entrevistas a docentes y estudiantes. Para este artículo se analizaron específicamente los datos producidos en el turno noche.

Los resultados muestran un proceso de fragmentación intrainstitucional en el marco de una cultura escolar que tiende a desvalorizar el turno noche al que asisten jóvenes considerados "problemáticos" y "rezagados". En este contexto, las relaciones intergeneracionales se configuran en una tensión permanente entre procesos de estigmatización y prácticas docentes orientadas al reconocimiento, el acompañamiento y la generación de oportunidades educativas. A su vez, los estudiantes resignifican la escuela como un espacio de encuentro, refugio y formación. Se concluye que, si bien la contención, la escucha y el diálogo favorecen la permanencia escolar, resultan insuficientes para abordar las condiciones estructurales que atraviesan las trayectorias juveniles. El estudio muestra cómo la escuela

tensiona la reproducción de desigualdades y estigmas con la posibilidad de generar oportunidades educativas.

Palabras clave: relaciones intergeneracionales; escuela secundaria nocturna; estigma; posibilidad.

Abstract

This article examines the meanings constructed around school experience and intergenerational relationships (IRs) in a nocturnal secondary school within the Permanent Education for Youth and Adults modality (EPJA) in the Province of San Luis, Argentina. The study is part of an ethnographic research project conducted between 2023 and 2025, based on observations, field notes, and interviews with teachers and students. For the purposes of this article, the analysis focuses specifically on data produced in the evening shift.

The results reveal a process of intra-institutional fragmentation in school culture that tends to devalue the evening shift attended by young people considered "problematic" and "at a disadvantage." In this context, intergenerational relationships are characterized by a constant tension between stigmatization and teaching practices aimed at recognition, support, and the creation of educational opportunities. Meanwhile, students redefine the school as a space for encounter, refuge, and learning. The study concludes that, while support, active listening, and dialogue promote school retention, they are insufficient to address the structural conditions that shape young people's educational trajectories. The research demonstrates how the school system creates tension between perpetuating inequalities and stigmas and generating educational opportunities.

Key words: intergenerational relationships; nocturnal secondary school; stigma; possibility.

1. Una escuela en penumbras

"Todo duerme menos yo, y no estoy despierto"

"El insomne", Santiago Kovadlof

Llego antes de las 18:50 hs a la vereda de la escuela, en la reja veo chicos apoyados quizás esperando para entrar. Sus vestimentas no son "uniformes", son buzos, jeans, zapatillas, algunos con auriculares. Uno va caminando delante mío, pateando un fútbol. Frente a mí, un edificio enorme y con poca luz, todo contrasta con la "solemnidad" diurna que posee en la mañana, siempre poblado de numerosos estudiantes de uniforme azul.

Cuando ingreso, la escuela se me presenta un poco en penumbras, fría, muy silenciosa y vacía. La noche y sus sonidos, en pleno centro de la ciudad, contrasta con el silencio del edificio y las escasas personas que circulan por él. Hoy está el acto de Güemes del que quiero participar, aunque me anticipan los preceptores con los que converso al ingresar, que todavía no llega la docente que está a cargo. Espero en el pasillo de preceptoría, veo que de a poco van llegando algunos estudiantes y aparece la profe que faltaba. Luego de presentaciones e intercambios, nos vamos al salón de actos.

Entró por primera vez a ese recinto que siempre he visto cerrado y me impacta lo grande y antiguo que es. Piso, bancos y barandas de madera, como los del congreso de la nación, un estilo así, todo muy clásico y solemne. Un escenario donde hay una cartelera alusiva a Güemes, una pantalla para el proyector, un atril y un micrófono.

Abajo está el equipo de sonido, una notebook, alargues, proyector y tres chicos acomodando esa parte "técnica". Otra chica prueba hablar en el micrófono y entre medio están las profes a cargo del acto.

En un momento las docentes salen a buscar algunas cosas y se quedan solo los chicos y yo. La chica que está probando el micrófono del escenario comienza a marcar un pulso con la voz, una rítmica al estilo trap/rap (punch, punch…una onomatopeya que suena más o menos así) [no sé como se llama esto, pero debe tener un nombre en el género, en este momento siento mi "distancia generacional" respecto a ellos] y uno de los varones improvisa, sobre este pulso, una letra sobre Güemes "trap-eada". Pienso: ¡Qué buena esta escena de una canción improvisada sobre un prócer! Y en un lenguaje musical propio de los jóvenes. Esta "impro" se desarrolla en unos pocos minutos, cuando las profes se habían ido del salón. Cuando vuelven, esto se corta.

Atenta, sigo sentada en los primeros bancos y observo la previa del acto. Las/os chicas/os acomodan rápidamente toda la parte técnica, me sorprende el manejo de las tecnologías y la libertad de hacer que le dan las profesoras, creo que son las responsables de todo esto en el acto. (Registro de Observación, TN-2023)

***

El fragmento anterior, registrado en nuestro diario de campo, ilustra aquello que se nos impuso desde los momentos iniciales de esta investigación etnográfica: las tensiones propias de un turno escolar lúgubre que, en ocasiones aparece como sombrío o demacrado en contraste con los otros turnos de la misma institución, pero que también consigue desplegar la potencia escolar de una modalidad (la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en adelante EPJA) que, aunque estigmatizada socialmente, demuestra un modo particular de hacer escuela, valorado por sus actores y actrices institucionales.

"Todo duerme", o va camino hacia el estado de reposo hacia el final del día en el centro de la ciudad. Estas eran algunas de las sensaciones, cuando cada

semana llegábamos a "la nocturna" a realizar el trabajo de campo. Las persianas de los comercios iban bajando, las personas ya caminaban un poco más despacio terminando su jornada laboral. La urbe se iba apagando y, al entrar al edificio escolar también silencioso, la penumbra aludía al descanso, antítesis de los ruidos, colores y olores que suelen tener las escuelas "diurnas". Aunque todo parecía dormir, quienes "hacen" la escuela de la noche iban llegando de a poco - en un uso del tiempo escolar "muy otro" respecto a los otros turnos- con formas particulares de transitar el espacio casi vacío y sombrío, pero espacio escolar al fin. Así llegaban puñados de estudiantes después de culminar su jornada laboral o de trabajos domésticos. Allí nosotras/os, etnógrafas/os "anfibias/os"[1], intentábamos estar despierta/os, atenta/os, con los ojos bien abiertos para captar detalles, voces, sonidos, señales de un campo que poco a poco empezaba a hablar.

El trabajo de investigación que venimos llevando adelante desde el 2023 en el marco del Proyecto: "*Relaciones intergeneracionales en escuelas secundarias ubicadas en diferentes contextos de la ciudad de San Luis: un abordaje etnográfico*", se radica en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. El mismo aborda lo intergeneracional como mirada, asumiendo un enfoque etnográfico que busca interpretar la cultura escolar desde el cruce de sentidos y prácticas de las generaciones que se vinculan en la escuela.

Este enfoque se concreta en un *trabajo de campo,* desarrollado por un período prolongado en un *terreno,* en este caso el escenario escolar, entendido como

[1] En etnografía, "ser anfibio/a" se refiere a la capacidad de las personas para habitar y transitar entre dos mundos, como el local y el global, el propio y el de las/os "nativas/os" o entre lo acuático y lo terrestre, tal como lo hacía la cultura campesina estudiada por Fals Borda. En nuestro proyecto de investigación, con frecuencia empleamos esta metáfora para referirnos al proceso llevado a cabo como investigadoras/es de diversas procedencias profesionales, fundamentalmente del campo de la educación y la sociología, pero que nos adentramos por primera vez en la metodología etnográfica, vivenciando un constante ir y venir entre teorías, metodologías y lenguajes, transitando diferentes fronteras y discursos.

unidad de observación desde la cual se aborda el problema de investigación. Las técnicas empleadas fueron la observación participante y la entrevista etnográfica a diversos actores y actrices institucionales. Se realizaron observaciones participantes de espacios comunes de la institución, ingresos y salidas, desarrollo de clases y reuniones en salas de preceptores y/o profesores, que nos permitieron vivenciar de manera directa la cotidianeidad escolar. Por su parte, las entrevistas etnográficas posibilitaron un tipo de relación social donde se encontraron las reflexividades nativas y las del equipo de investigación (Guber, 2016).

Estos instrumentos, articulados durante nuestra permanencia en el campo, nos permitieron construir una relación de confianza con algunos actores y actrices institucionales, y fruto de ello producir un texto etnográfico interpretado a la luz de las reflexividades puestas en juego. A los fines de este artículo, hemos seleccionado algunas de las escenas emergentes más elocuentes del turno noche que abonan a la comprensión de las RI en la modalidad EPJA.

La escuela en donde se desarrolló el trabajo de campo es una institución pública centenaria de la ciudad de San Luis que posee tres turnos (mañana, tarde y noche) y alberga aproximadamente 150 docentes y 744 estudiantes de diversos estratos sociales, de los cuales 121 asisten al turno noche.

2. *El turno noche en el marco de las "Escuelas para jóvenes" de la provincia de San Luis*

El turno noche de la escuela indagada se inscribe en lo que los marcos normativos provinciales denominan "Escuela para Jóvenes", un formato que surge en San Luis en el año 2013 y que ofrece un cursado de los estudios secundarios en cuatro años, para adolescentes y jóvenes cuyas edades van de los 15/16 a los 18 años. Como es sabido, desde la sanción de la LEY N° 26206 en el año 2006, la EPJA pasó a formar parte del sistema educativo

como una de las ocho modalidades que lo conforman, abandonando su previa y lábil categoría de "Régimen Especial" que asumió en la Ley Federal de Educación (1993 - 2006). Con ello, el campo tomó relevancia tanto en el diseño de políticas públicas específicas como en las producciones académicas y científicas. Sin embargo, en la actualidad, su oferta presenta en nuestro país "una gran variedad de tipos institucionales, en algunos casos yuxtapuestos como "capas geológicas", dependientes de diversas áreas del gobierno educativo y con participación de distintos ámbitos gubernamentales, sociales y privados" (Finnegan, 2016, p. 37).

Desde su normativa las "Escuelas para Jóvenes" de San Luis proponen un diseño curricular modular para facilitar la movilidad, acceso, permanencia y promoción de la/os jóvenes. En lo metodológico y pedagógico-didáctico, se proponen clases como: "seminarios, talleres, conferencias, proyectos colaborativos, cátedras compartidas, estudios de casos, ateneos, foros virtuales, comunidades de aprendizaje". (Decreto N° 1953-ME-2013).

Por su parte, la literatura académica describe a la EPJA como "una modalidad que atiende a personas cuyos derechos han sido vulnerados, y el Estado, como garante y responsable, es quien debe generar propuestas viables y acordes a las necesidades educativas de estos sujetos" (Levy y Rodriguez, 2015, p. 4). En coincidencia con esta definición, Paredes y Pochulu (2005) la caracterizan como un "sistema remedial que debe paliar lo que el sistema educativo no puede alcanzar con razones siempre ajenas a la propia escuela" (p. 2). Así puede agregarse desde Finnegan (2016) que la EPJA tiende a situarse como una última oportunidad escolar que, en los "bordes" del sistema, va recogiendo a los "caídos" del nivel secundario común (Finnegan, 2016).

En los apartados que siguen y empleando como insumos nuestros registros de campo, buscaremos matizar estas referencias teóricas y narrar el modo en que se concretan y encarnan en sentidos y prácticas de sujetos

particulares. De este modo ofrecemos una descripción general etnográfica de las características de la cultura institucional de la noche en el marco de procesos de fragmentación intra e interinstitucional, haciendo hincapié en las maneras en que se caracteriza a las/os estudiantes y a las/os docentes que trabajan en ella, los modos en que se tejen las RI, y los procesos de transmisión cultural que tienen lugar.

3. *Una escuela, tres escuelas. A propósito de la fragmentación intra-institucional*

A lo largo de nuestro trabajo de campo etnográfico hemos configurado ciertas ideas sobre la cultura institucional escolar que la distinguen de otras del medio local. Se trata de una escuela secundaria centenaria a la que asisten numerosas/os estudiantes de diversos estratos sociales, muy solicitada en la comunidad en virtud de cierta imagen de prestigio asociado a su dilatada historia y por su fácil accesibilidad geográfica, al confluir en ella diversas líneas de transporte público.

La imponencia y solidez de su antigua arquitectura han llamado nuestra atención desde el comienzo del trabajo de campo (Rosales, Martín, Gómez, Paredes y Villagra, 2024) y ha resultado uno de los rasgos identitarios centrales de su idiosincrasia institucional, en tanto se configura como materialidad que sostiene sentidos simbólicos propios de la solidez de la modernidad (Bauman, 2003).

En nuestro intento por develar e interpretar su cultura nos ha llamado la atención las marcadas diferencias observables entre los turnos mañana y tarde respecto del turno noche. Nuestras descripciones densas abonan esta idea y los propios actores y actrices escolares construyen fronteras de sentido entre uno y otro turno, denotando procesos de fragmentación educativa al interior de la misma escuela que, como veremos, si bien interpelan y

marginan el nivel académico del turno noche, describen además en su interior un paisaje educativo novedoso en otros aspectos.

A contrapelo de las promesas modernas igualitaristas que pretendían abolir o neutralizar los condicionantes sociales de origen desde procesos educativos que se proponían la integración de los ciudadanos, la escuelas contemporáneas asistirían a procesos de desinstitucionalización que las debilitan y les restan la fuerza de sus momentos fundacionales, tal como lo plantea Kessler (2002), lo escolar pierde su capacidad de modelar la subjetividad conforme a un proyecto de ciudadanía.

Los procesos de desigualdad educativa abordados por autores como Braslavsky (1985); Kessler (2002) y Tiramonti (2012) en términos de segmentación y fragmentación -que establecen fuertes correlaciones entre la pertenencia social de estudiantes y la calidad de la educación que reciben- parecieran hacerse patentes al interior de esta escuela. Ésta no solo encontraría dificultades para contrarrestar los determinismos sociales, sino que su propio funcionamiento institucional tendería a reproducirlos, a través de algunas estrategias de selección meritocrática que considera los promedios más altos para el ingreso al turno mañana, percibido como más organizado institucionalmente; de más alto nivel académico; así como más sólido en la conservación de sus rituales tradicionales con una impronta formal y academicista. En este sentido, un docente entrevistado que trabaja en los turnos mañana y noche de la misma institución, expresa:

> Cuando yo pedí una cartilla en el turno noche fue imposible, ni siquiera subirla y que la lean por Whatsapp, olvidate. Muchos no tienen celular o tienen un celular que no les aguanta los archivos, a los PDF los tenemos que imprimir acá. En la mañana no, me sorprende eso, libros que se piden, libros que compra la mayoría, pedís la cartilla; la traen y a veces avanzo muchísimo más rápido con los programas… En la mañana es otra cosa, vuelan, te juro, vuelan

los chicos, leen cosas por fuera y me lo comentan en clase. (Entrevista Prof.,TN-2025)

En el turno mañana, la materialidad histórica de la escuela, sus protocolares actos y efemérides escolares, así como la referencia y valoración permanente a su historia por parte de adultos/as y jóvenes -aun con matices de sentidos- tienden a reforzar, desde lo discursivo, un suelo simbólico que sostiene la cultura de la modernidad con valores y normas del origen del sistema educativo (Rosales, Martín, Gómez, Paredes y Villagra, 2024). Asimismo, desde las voces de entrevistas se considera que los docentes aquí son "más conservadores" y sus estudiantes tienen "mejor nivel académico".

Por su parte el turno tarde, si bien comparte simbólicamente valores y normas similares a los del turno mañana, adquiere una organización escolar que es percibida como más "tranqui", "relajada" o "flexible", asociada aparentemente a una menor presencia de personal directivo y de apoyo que repercute en la dimensión organizacional, ofreciendo márgenes de mayor autonomía.

El caso particular del turno noche representa un paisaje escolar muy diferente, al que asisten estudiantes con una situación social desfavorecida. En palabras de varias/os docentes con quienes conversamos: "lo que falla por ahí con los chicos de la noche es la contención familiar"; "son chicos muy carentes, vienen de lugares muy pobres"; "vienen rezagados, de fracasar de una escuela y de otra… Con la pandemia además bajó mucho el nivel…". Entre las problemáticas sociales que se reconocen desde las voces adultas destacan los consumos problemáticos y modalidades de trato que resultan violentas. Además en función de todo ello, ser profesor/a o directivo adquiere otras implicancias que exceden lo meramente académico, tal como lo expresan: "Yo hablo mucho con los chicos, en general, creo que hay que hablar mucho"; "nada que ver los profes de la noche con los de mañana y tarde, incluso hay

profes que dan en la mañana y en la tarde y ese mismo profe a la noche es otra persona"; "acá como profe te fogueas".

La fragmentación intra-institucional se advierte también en la organización de actos escolares, salidas extracurriculares, actividades recreativas y/o de intercambios interinstitucionales ya que es un turno ausente en diversas actividades de la vida escolar diurna, aunque se intente según lo enuncian algunos discursos "hacer de estas tres escuelas, una escuela".

Esta fragmentación se vive con preocupación, malestar e impotencia por parte de algunas/os docentes:

> A mi me gustaría que se integrara más a la noche a los otros turnos. Que se hiciera algo desde el colegio, no sólo los actos o cosas así institucionales sino…pasar tiempo juntos los tres turnos, porque a los de la noche se los deja mucho de lado (...). Los del turno noche, además de no recibir tablets o notebooks que da el gobierno, no tienen la copa de leche sino que se les guarda las porciones de la mañana. Además no pueden participar, por el horario al que asisten, de muchas salidas y cosas que organiza el colegio hacia afuera, hacia la comunidad. Por ejemplo, la visita a las universidades por la oferta educativa, los del turno noche nunca van porque esas actividades se hacen a la mañana y los chicos a lo mejor están trabajando, atendiendo a la familia, es otra realidad. (Entrevista Prof., TN-2023)

En los siguientes apartados profundizaremos en las particularidades del turno noche concebido como "otro mundo" dentro de la institución, portando sentidos de estigmatización pero a la vez que prácticas novedosas con potencia política y educativa.

4. Develando la cultura institucional del turno noche: entre el estigma y la potencia de hacer escuela

"Luego me pregunta si a la noche están observando

y yo le contesto que sí y agrega: 'ah, la noche es otro mundo',

me da un beso y se retira de la escuela"

(Registro de campo, TN-2023)

Conforme fuimos accediendo a algunas puntas de los hilos simbólicos que entraman la cultura escolar indagada, advertimos, en consonancia con los aportes de Bolleta y García (2011) y Bayón y Saraví (2019), una combinación paradójica, conviviendo y entramando dos modos diferenciados de hacer escuela. Así las prácticas y los sentidos pendulan entre la reproducción de estigmas de marginación, que tienden a justificar las desigualdades preexistentes de la población que asiste, y la apertura a una nueva oportunidad para quienes llegan a la institución con el proyecto de culminar sus estudios secundarios.

Aludimos a la idea de estigma de marginación para referir a los procesos de desvalorización y trato discriminatorio de los que son objeto las y los estudiantes en la escuela nocturna, reflejo de la devaluación social más amplia que recae sobre los sujetos de sectores populares. Así sus formas de vida son leídas como deficitarias, desde una sospecha generalizada sobre sus capacidades morales e intelectuales (De la Vega, 2015).

Por su parte y en contraposición hacemos foco en procesos sociales de signo inverso que también tienen lugar en el espacio escolar cuando se configura como apertura a nuevos "horizontes de posibilidad" para las y los jóvenes construyan expectativas de futuro posible más allá de los determinismos sociales.

4.1 *El título no les sirve para la vida cuando salen de la escuela, está como vacío: l*a nocturna como estigma de marginación

La profesora vuelve a interrumpir la explicación porque alguien parece que tira un papel desde atrás. Con voz más firme dice que le parece una falta de respeto y que eso ya pasó ayer y lo estuvieron hablando: "¡Por favor no me hagan volver a enojar!". ¿Quién fue? ¿Vos? ¿ O vos?", dirigiéndose a los chicos que están en el fondo. "A lo mejor para mí es una falta de respeto y para ustedes no, habría que ver qué entendemos cada uno por respeto". Y continúa: "Ayer me fui con la campera llena de papelitos con baba, respire hondo y me dije a mi misma: 'Bueno con el discurso que les di ayer algo les queda, ya está, no te enojes, se van a dar cuenta, te van a pedir disculpas' pero no puede ser que hoy vuelvan a hacer lo mismo". Se la nota enojada y frustrada al mismo tiempo. Continúa: "yo les pedí que hiciéramos un contrato. Al principio no me conocían, ahora ya nos conocemos un poco más y ustedes saben que el único límite que no permito que crucen es la falta de respeto. Porque uno puede saber mucho de algo, conocer mucho, saber de un tema pero si es un irrespetuoso nada tiene sentido. Yo les tengo que marcar que esto es una falta de respeto, que no me puedo ir con la campera llena de baba, pero tampoco puedo interrumpir todas las clases para enseñarles cosas básicas de convivencia. Yo no quiero ser una enemiga y tampoco estar todas las clases señalando lo mismo, que no digan malas palabras, que presten atención, que dejen el celular, creo que son cosas básicas que a esta altura que ya nos conocemos más ustedes podrían incorporar… y hoy vuelven a tirar los papelitos".

A: "Disculpe profe" (dice uno de los chicos del fondo, en voz baja).

Profe: "Sí, está bien. Te disculpo, pero después de las disculpas uno tiene que cambiar".

RevID. Revista de Investigación y Disciplinas. Número 14, 2026.
revid.unsl.edu.ar
ISSN: 2683-9040

> Se vuelve a dirigir a mí y me dice: "anotá todo esto porque debe ser central para tu investigación. Igual me pasa en todas las escuelas, y te diré que a veces peor que acá. A veces salgo de dar clases, me sé subir a la bici y largarme a llorar, me descargo y corto…porque yo tengo una vida fuera del aula, pero la verdad que está muy difícil. (Registro de observación áulica, TN-2025)

El fragmento registrado ilustra y sintetiza algunos desencuentros intergeneracionales en la relación pedagógica entre jóvenes y adultos/as y algunos sentidos de imposibilidad y frustración en el intento de desarrollar prácticas de enseñanza en la escuela nocturna. Como veremos a lo largo del apartado, en ocasiones emergen dinámicas que resultan en contención y/o moralización y disciplinamiento, pero que tienen en común el refuerzo de miradas subyacentes peyorativas hacia el estudiantado que hacen obstáculo a la transmisión cultural.

Como se ha señalado anteriormente, quien asiste a una "Escuela para Jóvenes" carga con sentidos que lo/la caracterizan como alguien excluida/o o desplazada/o del sistema educativo. Al tener mínimo dos años de sobreedad, lo que implica haber desertado o repetido en otras escuelas secundarias comunes, estos/as estudiantes tienen la marca de lo "sobrante".

Algunos/as adultos/as expresan que los/as estudiantes del turno noche "no están encaminados en la vida", que son "los repitentes" y "los rezagados, que vienen de fracasar de una escuela y de otra", además de que "no les importa nada" y asisten a la escuela "a no hacer nada". Estas miradas parecieran reactualizar el carácter remedial con el que se concebía a la EPJA en sus orígenes y reforzar sentidos estigmatizantes de este tipo de instituciones y su población.

Bayón y Saraví (2018) exploran cómo la desigualdad de clase necesita del estigma escolar para reproducirse, legitimarse y consolidarse por medio de dimensiones morales y simbólicas que prevalecen y se producen en la

escuela. Algunos de estos mecanismos tienen que ver con los efectos del discurso meritocrático; la individualización del fracaso; los procesos de pre-selección escolar por medio de exámenes que distribuyen distintas clases sociales en diferentes tipos de escuela y la reproducción de estereotipos y representaciones negativas de estudiantes de sectores populares.

Muchas/os adultas/os de nuestra investigación refieren además al bajo nivel académico del turno noche y al vaciamiento o achicamiento de contenidos que se dan en cada materia, aduciendo a la dificultad que comporta enseñar y lograr aprendizajes:

> Los profes encuentran dificultad para desarrollar sus temas, por ejemplo la profesora S., que tiene un nivel universitario, está dando lo básico de lo básico; porque se cansó de intentar dar lo que correspondería a un segundo año y no encontrar nivel en los chicos o conocimientos previos para que comprendan los temas. Casi todos los profes van bajando los contenidos haciendo solo trabajos prácticos que los chicos les van entregando. En definitiva, si se llevan la materia, a fin de año la sacan igual porque hacen los prácticos, le explican algún tema al profe y se les pasa la nota. Es como que todos terminan la escuela o se llevan el título, pero el título no les sirve para la vida cuando salen de la escuela, está como vacío. (Registro de campo, TN-2025).

En el mismo sentido otro registro narra: "La docente M. hace mención al vaciamiento de contenidos: actualmente el turno se enfoca en contener a los estudiantes" (Registro de Campo, TN-2023), dando cuenta de esta característica diferencial de la noche en comparación a los otros turnos de la escuela.

Tal como lo expresan algunas producciones académicas, el énfasis estaría puesto en la "contención de la persona" por sobre el trabajo con los contenidos académicos. Brusilovsky y Cabrera (2005) señalan que en este

enfoque el saber ocuparía un lugar secundario y la vida escolar tendería a dar protección y contención, procurando que la escuela sea un lugar de refugio que permita suplir las ausencias sociales y familiares.

En palabras de una docente, que también trabaja en el turno tarde de la misma institución, aparece esta idea:

> Se hace mucho trabajo social a la noche, se hace más acompañamiento, no nos olvidemos que el chico que viene al turno noche ya no tiene cabida en otras escuelas, por sobreedad, generalmente han tenido problemas de conducta o han abandonado por cuestiones de trabajo, familiares, te diria que un 90% del turno noche tiene problemáticas. (Entrevista Prof., TT-2023).

Desde este enfoque centrado en la "atención de la persona", las/os estudiantes son vistos como sujetos vulnerados tanto social como cognitivamente, lo que justifica la importancia de la contención. Para las autoras, a pesar de algunos matices y potencialidades, esta orientación pedagógica sigue reproduciendo lógicas conservadoras y asistencialistas, al enfatizar la atención individual y el trato personalizado pero sin contribuir a la construcción de herramientas para superar las condiciones de vulnerabilidad (Brusilovsky y Cabrera, 2005).

En este sentido, una de las docentes expresa que: "Hoy estos chicos están…no sé donde están. Los chicos tienen una indiferencia total, al conocimiento, al profesor, a los compañeros, a ellos mismos… Antes al colegio venían adultos, con ganas de aprender. Hoy son jóvenes con sobreedad, con niveles de repitencia terribles, que vienen a no hacer nada…". Estas descripciones en términos de déficit e imposibilidad se asocian a una idea de educación y enseñanza como un imposible por parte de la escuela. Esto, según Duschatzky y Corea (2002) puede ser visto como un "estallido" de la imagen moderna de estudiante, presentándo una marcada distancia entre el alumno/a real y el ideal. En palabras de las autoras, la diferencia está en que

"los de antes se dejaban educar, instituir, moldear por la institución escolar y no así los de ahora" (Duschatzky y Corea, 2002, p. 86). Esto puede llevar a algunas/os docentes a una posición de resistencia frente a las nuevas formas de ser adolescente y jóven en la escuela, retrotrayéndose constantemente al pasado, bajo la idea de que éste era mejor.

La "impotencia" que se deja entrever en las palabras docentes, puede ser entendida en términos de Duschatzky y Corea (2002) como la impotencia del dispositivo escuela, hijo de la modernidad y heredero de sus valores, cuya eficacia simbólica ha caído, disminuyendo su capacidad performativa sobre los sujetos de la educación.

Algunas escenas registradas en nuestro trabajo de campo así lo ilustran:

> Irrumpe con todo el preceptor en la sala con un alumno y le dice ¡A la gorra le decis a tu mamá que la venga a buscar! ¡Y ya te pongo amonestaciones! ¡Y me esperas acá!'. [Se lo ve muy enojado]. El alumno queda en la puerta, el preceptor me comenta que es 'de ese 1° año que hablábamos recién'. Me dice 'me tienen harto, los profes no pueden dar clases así' le dice a la otra preceptora: 'al que se porta mal te lo mando con cinto' y se va al curso a controlar los comportamientos, mientras la profe nueva intenta dar su clase.
>
> Me quedo sola con la preceptora que está anotando las amonestaciones del alumno, me mira cómplicemente y me dice: 'no sé qué le pasa a este chico con la gorra, no se puede usar acá adentro pero él la tiene como pegada a la cabeza'. (Registro de campo,TN-2023)
>
> Una alumna me comenta: 'por ejemplo, nos portamos mal porque la profe no pone de su parte, no nos enseña, nos empieza a mirar mal, por eso nos portamos así con ella. A mí me molesta por ejemplo cuando nos grita, no nos gusta como nos trata la profe, no nos gusta estar con ella porque nos mira mal'. (Entrevista Estudiante,TN-2023).

RevID. Revista de Investigación y Disciplinas. Número 14, 2026.
revid.unsl.edu.ar
ISSN: 2683-9040

Escenas que parecen aludir a cierto desacople entre entre la escuela y las/os jóvenes así como a la falta de reconocimiento de parte del mundo adulto hacia sus culturas. Las representaciones peyorativas no pasan desapercibidas para el estudiantado, quienes muchas veces, en respuesta resisten o entran en conflicto con las propuestas de transmisión adultas. Asimismo emergieron sentidos de peligrosidad asociados al trabajo docente en la noche que profundizan el desencuentro intergeneracional. Señala una docente al respecto:

> A la noche es otra vida, algunos estudiantes trabajan, otros están mucho tiempo en la calle, están muy solos, con todo lo que eso implica, la soledad, los vicios y demás, así que bueno, se vuelve casi peligroso trabajar en este turno. (Entrevista Prof., TT-2023).

Por su parte, una estudiante cuenta:

Hay muchos profes que hacen mañana, tarde y no quieren hacer la noche (...) porque, bueno, nos juzgan de una manera, no sé, nos ven criminales. Una noche yo me lastimé la pierna y me llevaron a la sala al lado de la dirección y había dos profes (...) y dice uno: 'aparte hay que venir a la noche con esas caritas que tienen bastante peligrosas', haciendo una valoración crítica de ello, sigue: 'Yo no creo que sea manera de tratarnos, capaz por venir todos de ropa deportiva ya somos malandras para ellos, nos juzgan por la manera de vivir, de mirar, de vestirnos, si no venimos acorde al uniforme ya somos mal vistos'. (Registro de campo, TN-2025)

Expresan Brusilovsky y Cabrera (2005) que, con algunos matices y no como tipos "puros", algunas modalidades de trabajo en la EPJA pueden centrarse también en la moralización y el disciplinamiento. Esta tipología de trabajo refuerza las jerarquías en las RI, las/os docentes y adultas/os de la escuela se posicionan como poseedores/as del saber y de los valores morales a impartir, mientras que las adolescencias y juventudes son vistos como

sujetos a corregir y enderezar. Se pone énfasis en un trabajo que pasa por aconsejar, hablarles, llamarles la atención e incluso, a veces, avergonzarles. Para las autoras la escuela es vista como un espacio de re-socialización para adscribir a las normas y reglas del juego que se imparten desde las jerarquías, que se gestionan con la aplicación de llamados de atención y sanciones.

Coincidentes con este planteo, Bayón y Saraví (2019) sostienen que en las instituciones que trabajan con sectores populares, la disciplina escolar opera como refuerzo moralizante en la búsqueda de "reformar", "formar un carácter" o "cultivar" en las/os estudiantes lo que se cree que carecen, sobre todo a causa de su pertenencia de clase. Es así que, al concebirlos/as como "ingobernables", la escuela fortalece sus mecanismos de supervisión, sanción y control de las conductas.

Como vimos anteriormente, a la imposibilidad de "gobernar" las conductas "inapropiadas" de algunas/os estudiantes, se le suma la impotencia de poder hacer algo más significativo y profundo en las clases con los procesos de transmisión.

Sin embargo, como veremos en el próximo apartado, circulan también algunos otros sentidos entre docentes y estudiantes que tienen que ver con la capacidad de que "algo valioso" se ponga en juego en el vínculo que traman las generaciones, en ese particular espacio-tiempo compartido.

4.2 *Eso sí me gustó mucho de acá, que me ayudaron:* la nocturna como horizonte de posibilidad

"Te abracé en la noche…"

(Fernando Cabrera, cantautor uruguayo)

"Comparado a otros colegios nocturnos, es muy buena la educación que te brindan acá"

(Entrevista grupal estudiantes, TN-2023)

"La estudiante me dice 'la escuela está buenísima; la escuela está flama, porque nos tratan bien los profes"

(Entrevista grupal estudiantes, TN-2023)

A la par de la reproducción de estigmatizaciones y representaciones negativas en torno al turno noche, su cultura también es valorada por albergar formas particulares de ser docente y llevar adelante procesos de transmisión cultural más afectuosos, desde una sensibilidad y capacidad de alojar al otro/a con todas sus características, necesidades, problemáticas y desde el respeto hacia sus adscripciones culturales.

De algún modo, algunas de las escenas o conversaciones manifiestan gestos de hospitalidad cuando, según Skliar (2015) "se trata de recibir al otro sin hacer ni hacerle ninguna pregunta; se trata de la posibilidad de ser anfitriones sin establecer ninguna condición" (p.3). Para Skliar *Hospitalitas* refiere a la virtud de quien hospeda a peregrinos recogiéndoles y prestando debida asistencia a sus necesidades, más allá de su procedencia. Es una palabra vinculada a la inclusión educativa, en la que el mundo adulto se posicionaría como anfitrión que acoge al joven desde el respeto, deferencia y el cuidado, aun cuando el encuentro intergeneracional con el otro comporte también extrañamiento y en ocasiones hostilidad. Estos gestos parecen construirse artesanalmente a través del paso del tiempo por la modalidad tras haberse "fogueado" al ingresar a trabajar en la nocturna, que va "moldeando" en algunas/os un particular modo de vincularse, de intervenir, de dar clases. Estos modos son valorados por las y los estudiantes, quienes encuentran sentidos diversos a su paso por una escuela "flama", vivenciada como una buena escuela que enseña y forja vínculos caracterizados por la escucha, la empatía, la contención afectiva, tanto en las relaciones inter como intra-generacionales. En conversaciones con docentes, emergen algunas de estas características:

RevID. Revista de Investigación y Disciplinas. Número 14, 2026.
revid.unsl.edu.ar
ISSN: 2683-9040

> Yo tengo esa sensibilidad, viste, para entrar al curso, detectar algunas cuestiones, yo eso lo hago muy fácil. El primer día que vengo veo a los chicos y veo cosas muy puntuales, me doy cuenta, ah mirá, algo pasa, o algo con la familia, o algo de ellos…Obviamente que creo que esto me lo ha dado el tiempo en el colegio, ¿no? Al principio me pasaba que yo me iba llorando porque no podía ayudarlos de otra manera. Yo soy mucho de hablar con ellos, me vinculo, porque las situaciones por las que algunos pasan son muy complejas.
>
> Una alumna llegó hoy y me dijo: 'profesora, estoy re cansada, tengo hambre porque me levanté a las 6 de la mañana, esto de trabajar no me gusta nada', obviamente que la alumna si viene y me dice es porque sabe que encuentra una apertura, capaz que otro profe no le dice nada o le contesta: 'bueno, lo lamento'. (Entrevista Prof., TN-2025)
>
> Yo lo disfruto acá, mirá que doy clase a la mañana, en 1° año, y son muy chiquitos, hay otros problemas. Acá es como que se da para compartir, comemos facturas, charlamos de cosas, ellos me preguntan por mis cosas, yo sé las historias de cada uno…es distinto a la noche. (Entrevista Prof., TN-2023)

Esta modalidad posee una potencia reconocida por sus actores institucionales, quizá la potencia política a la que refiere Martínez (2015) cuando hace referencia a todo lo que puede el encuentro escolar aun cuando su dimensión pedagógica se encuentre disminuida, concebida en los términos tradicionales. En este sentido las escenas aulicas y escolares no reflejan un aula cliché, pero dan lugar a un espacio social en el que las/os jóvenes se encuentran, se acompañan y también entablan vínculos intergeneracionales con sus docentes y formas de relación con la cultura desde contenidos que las/os "enganchan" y amplían sus horizontes de posibilidad:

> Yo creo que ellos vienen por varias cosas, para entretenerse, despegarse un poco de su realidad. Yo lo veo a veces en mis clases; traemos minicuentos o ellos arman, y hay cosas que los atrapan mucho, cosas nuevas, o los traes acá a la biblioteca y se maravillan (...) están acá por eso y porque se acompañan unos con otros en su soledad, se cuentan cosas… A veces uno ve que está medio complicada la cosa con alguien y el compañero viene y te lo dice. Entonces accionas otros mecanismos, la escuela los acompaña por ese lado… yo veo que por eso vienen, un poco por entretenerse, un poco para estar acompañados, por charlar, por los vínculos. (Entrevista Prof., TN-2025)

Nobile (2014) sugiere que el tipo de vínculos positivos construidos con docentes en el marco de los nuevos formatos escolares fomenta una emocionalidad positiva que reconfigura las trayectorias escolares, potenciando su sentido de agencia para la integración social. La autora señala que las/os docentes que promueven un ambiente de respeto y no culpabilización, mejoran la experiencia emocional de las/os estudiantes, quienes valoran positivamente el trato recibido, sintiéndose acompañadas/os y contenidas/os.

Cuando el mundo adulto reconoce las posibilidades de sus estudiantes la escuela parece configurarse en apuesta de ampliación de horizontes de posibilidad:

> Hay una chica ahora con la que vamos a intercolegiales a presentar cuentos. Yo le dije que fuéramos porque el nivel de cuento que ha hecho es impresionante. Yo le perfilé algunas cosas para que cumpla los requisitos, pero me asombró que ella lo creara sola. (Entrevista Prof., TN-2025).

> En mi materia culminan con un proyecto de investigación básico, busco que conozcan un esquema. Tienen que identificar para eso un

problema social, concreto, que sea cercano a ellos. En las primeras clases les cuesta un poquito pero yo les pregunto: ¿Qué problemas los afectan a ustedes? ¿Cuáles son los desafíos que tienen hoy? ¿Cuáles son sus proyectos de vida? Hasta que llegamos a hablar de la juventud… (Entrevista Prof., TN-2025).

La artesanía de un trabajo que busca hacer accesibles y significativos los contenidos de las materias, procura dialogar con las culturas juveniles pero que no se queden en lo que ya conocen sino que vayan más allá, buscando ampliar horizontes y saberes. Además predominan sentidos que valoran los logros en aprendizajes construidos, lo que resulta particularmente valioso para las y los estudiantes:

> Los profes quieren ver ese empeño que vos le pones a las materias y eso sí me gustó mucho, que me ayudaron, o sea me dieron los trabajos o las cosas, los temas para estudiarlos, los estudié y fui sacando muchísimas materias. (Entrevista a estudiante, TN-2023)

> La preceptora me dijo: yo creo que tenés el valor suficiente para estudiar y lograr pasar de año con tus otros compañeros, porque por una mala nota no tenés que perder un año entero. (Entrevista grupal estudiantes, TN-2025)

Para Nobile (2014), el entusiasmo por la experiencia escolar de algunas/os estudiantes se relaciona con el buen rendimiento académico y el apoyo docente.

Por su parte Bolleta y García (2011) señalan que la nocturna abre posibilidades a trayectorias educativas interrumpidas, lábiles, fragmentadas, dado que desde los/as adultos/as aparece la preocupación por el sostenimiento de las mismas:

> Han habido algunos casos de chicas embarazadas, pero que no cortamos el vínculo a través del correo electrónico, del teléfono, del

> Whatsapp, se le iban mandando las tareas, los contenidos, las cartillas. Muchas de ellas, se revinculaban a la institución y completaron el nivel. Eso como aspecto para destacar, que acá siempre se trabajó mucho el tema de la inclusión, la inclusión en todo sentido. (Entrevista Prof., TN-2025)

Podemos decir, en términos de las categorías elaboradas por las autoras Brusilovsky y Cabrera (2005), que en el turno noche el modelo del "compromiso de atención a la persona" se combina con el "compromiso con la distribución igualitaria del conocimiento escolar". En este sentido, "la centralidad del afecto se plantea como condición para la enseñanza" (Brusilovsky y Cabrera, 2005, p. 292).

La potencia de la escuela nocturna para quienes llevan las marcas del fracaso escolar, la exclusión social, los distintos tipos de violencia y las etiquetas negativas encarnadas en los cuerpos, quizás radica en los gestos de una hospitalidad practicada y sentida que da cuenta de ser anfitrionas/es sin ninguna condición, por parte de adultas/os educadoras/es atentas/os a escuchar a sus estudiantes, a intervenir en la búsqueda de soluciones a problemas escolares y no tanto. Estas experiencias permiten a las/os estudiantes filiarse no solo a una institución particular sino a la cultura en general, aunque tal como señala Nobile (2014), esta experiencia de pertenencia tiene claros límites económicos, sociales y políticos que rebasan la tarea escolar.

Es importante resaltar que la potencia del afecto, la disponibilidad para la contención, la escucha y las intervenciones múltiples que exceden el trabajo propiamente pedagógico, se llevan adelante no sin dolores ni sufrimiento. Tarea ardua que muchas veces trae implicancias emocionales y afectivas para las/os propios docentes que, dada la vulnerabilidad, sobrecarga y exigencia vivenciada, las/os lleva a buscar ayudas para sostenerse en la tarea:

> Vos como educador llegas hasta cierto límite y también la cuestión de la ética, de si tienes que hacerlo o no, y bueno a veces me quedo callada porque son problemáticas que me exceden, que la mayoría de las veces no podés hacer nada… (Entrevista Prof., TN-2025)
>
> En 1° año veo que no tienen los recursos materiales sumado a lo emocional, falta mucha contención. Lo veo más en primero, no en cuarto. Son más grandes los de 4°, trabajan, o sea, tenemos un gran porcentaje que trabajan, que ya tienen 18, pueden tener hasta 19 o haberlos cumplido y ya tienen capaz otro manejo de otro ingreso. Trabajan en las tardes … un chico trabaja en una verdulería, después otro en una tienda, otro en un taller, ¿viste? Hay uno en particular que a veces hace doble turno y vos lo ves a las 11 de la noche, lo tengo los viernes, dormido, a veces lo ves como que cabecea un poco, le ofreces algo, que coma, ¿viste? Le llevas un alfajor, algo para que despierte, pero llega un momento en que no, no lo puede sostener (Entrevista Prof., TN-2025).

5. Cierres provisorios

La experiencia etnográfica que venimos desarrollando nos ha permitido comprender las particularidades de una escuela nocturna de San Luis, develando algunos sentidos que le atribuyen actores y actrices institucionales a sus prácticas escolares y a las RI que construyen cotidianamente desde la singularidad de su cultura institucional.

La escuela estudiada presenta una fragmentación intra-institucional marcada por diferencias significativas entre los tres turnos, lo cual sugiere que no es una institución homogénea. Si bien está signada por una historia de prestigio y reconocimiento en la comunidad, este parece devaluarse conforme pasan las horas de la jornada escolar, recayendo sobre el turno noche las miradas más desvalorizantes.

Podemos decir que, pese a todas las conquistas y reconocimientos de los últimos tiempos, aún hoy la EPJA acarrea en parte su herencia remedial, compensatoria y originariamente destinada a "los sujetos del resto" (Levy y Rodríguez, 2015). En este sentido, algunas prácticas escolares parecieran reproducir el "estigma de marginación" de la modalidad, dando cuenta de un desencuentro intergeneracional en el que la mirada adulta hace foco en lo deficitario y la falta que frustra cotidianamente, desvalorizando las experiencias, necesidades y saberes juveniles.

Sin embargo también tienen lugar prácticas y sentidos que configuran una escuela como "horizonte de posibilidad" (Bolleta y García, 2011), en donde la "dimensión personal-afectiva" de las relaciones intergeneracionales (Rosales et. al, 2020) cobra mayor relevancia y el enfoque del "compromiso con la atención de la persona" (Brusilovsky y Cabrera, 2005) es el que suele caracterizarlas. Se trata de prácticas y sentidos habilitadores de encuentros intergeneracionales en los que resulta interesante la reapropiación del espacio escolar por parte de docentes y estudiantes, que la escuela "con una muy buena educación", reconociendo la potencia pedagógica y psicosocial de otro modo de hacer y habitarla, menos académico pero más comprometido con lo humano y sus condiciones de existencia.

Advertimos que quizás este modo de hacer escuela en la modalidad EPJA tiene mucho para nutrir y aportar a las dinámicas institucionales del resto de las escuelas secundarias de nuestro sistema educativo. Especialmente cuando se presentan como escuelas "vivas", abiertas, contenedoras, en donde la escucha, la palabra y la mirada atenta pero no intrusiva permite a las/os docentes enfocarse más en lo que las/os estudiantes son que en lo que les falta y no traen (Toubes, 2017). Un modo de hacer escuela que quizás brinde pistas de por dónde caminar en tiempos de crisis como los que atraviesan hoy la educación de nuestro país.

El artículo ha pretendido aportar al campo de conocimiento de la EPJA desde una perspectiva intergeneracional que, amén de las valiosas producciones de algunos equipos de investigación, es todavía incipiente y evidencia áreas de vacancia, sobre todo en nuestra provincia.

La EPJA constituye una modalidad en crecimiento, que recibe a una población cada vez más joven que adulta, intentando alojar las nuevas culturas juveniles y las problemáticas que las atraviesan.

Desde una mirada etnográfica e intergeneracional, a futuro esperamos seguir profundizando en el estudio de las RI en las escuelas nocturnas, tanto las que trabajan docentes y estudiantes como estudiantes entre sí. Interesa también seguir profundizando en los procesos de transmisión y la relación con el saber que tienen lugar en el encuentro que se juega entre adultas/os y jóvenes de la modalidad. Finalmente, otra línea de indagación posible la configuran las características y el perfil de las/os docentes de la nocturna, con sus rasgos particulares y bien diferenciados de quienes trabajan en las escuelas diurnas, en donde la potencia afectiva y la cercanía de los vínculos parecen desplegarse más que en otros formatos educativos.

Bibliografía

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bayón, M. C. y Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos* N° 59 enero-abril 2019, pp. 68-85. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2019000100068

Bolleta, V. & García, A. (2011). "La Nocturna": estigma de marginación, horizonte de Posibilidad. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani, 10, 11 y 12 de noviembre de 2011. Recuperado de:

http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/107/2015/04/eje11_bolleta.pdf

Braslavsky, C. (1985). La descriminacion educativa en Argentina. Unipe Editorial Universitaria. Disponible en: https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/2366/1/La-discriminacion-educativa-en-Argentina.pdf

Brusilovsky, S. & Cabrera, E. (2005). Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Convergencia*, Vol. 12, N° 38, 277-311. Recuperado de: http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/problemas_fundamentales/1.2.%20brusilovsky%20y%20cabrera%20educacion%20de%20adultos.pdf

Decreto N° 1953-ME-2013: "Escuelas para Jóvenes".

De la Vega, E. (2015) Las trampas de la escuela "integradora". La intervención posible. Buenos Aires: Editorial Novedades educativas.

Duschatzky, S y Corea. C (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Tinta Limón.

Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de Saberes*, N° 6, 33-42. Disponible en: http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3068/1017

Guber, R. (2016). *La etnografía. Campo, método y reflexividad.* Siglo XXI. Buenos Aires - Argentina.

Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada: Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE-UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129508

Ley Nacional de Educación N° 26.206.

Levy, E. & Rodríguez, L. (2015). La educación, las políticas públicas y los procesos de constitución de sujetos en la última década. *Espacios de*

Crítica y Producción, 51, FFyL, UBA. Recuperado de: http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/1866

Nobile, M. (2014). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad.* N°14. Año 6. Abril 2014 - Julio 2014. Argentina. ISSN: 1852-8759. pp. 68-80. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/92368

Paredes, S. & Pochulu, M. (2005). La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 36, N° 8. DOI: https://doi.org/10.35362/rie3682774

Rosales, G., Martín, M., Gómez, N., Paredes, B., y Flores Villagra, D. (2024). "Todos Hablan de lo Histórico que es el Colegio, Pero no es lo que Parece". Tensiones Generacionales y Temporalidad en El Argentino. *KAIROS. Revista de Temas Sociales.* Año 28. Nº 53. Julio de 2024. Disponible en: https://revistakairos.org/wp-content/uploads/Todos-Hablan-de-lo-Historico-que-es-el-Colegio-Pero-no-es-lo-que-Parece.-Tensiones-Generacionales-y-Temporalidad-en-El-Argentino.pdf

Skliar, C. (2015). Hospitalidad y alteridad. Disponible en: https://es.scribd.com/document/347636944/Hospitalidad-y-Alteridad-Skliar-IC-UNTREF

Tiramonti, G. y Fuentes, S. (2012). La educación media en la agenda de la investigación nacional. En M. Southwell (Comp.), *Entre generaciones: Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones.* Homo Sapiens.

Toubes, A. (2017), "Palabras previas" en Reyes, S. [Comp.]. *La escuela Isauro Arancibia: una experiencia colectiva de educación popular en el sistema formal*. Noveduc.

Recibido: 04 /09/2025
Aceptado:08/06/2026

Cómo citar este artículo
Gómez, M. N., Martín, M., Paredes, B., & Rivas, J. (2026). La noche es otro mundo: Encuentros y desencuentros intergeneracionales en una escuela para jóvenes de la ciudad de San Luis. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 14, pp. 263-293

Historiografía y símbolos en el Monumento al Pueblo Puntano de la Independencia

Historiography and Symbols in the Monument to the Puntano People of Independence

Omar Samper

omar.smpr@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL)- Argentina. Doctorando en Historia. Es Magister en Sociedad e Instituciones,Especialista en Docencia Universitaria y Licenciado en Historia. Docente de grado en la UNSL y docente de Historia Contemporánea e Historia de San Luis en el Instituto de Formación Docente Continúa (IFDC-SL). Investiga sobre la historiografía de San Luis, los usos políticos del pasado y la construcción simbólica del poder político.

Resumen

En este trabajo que es parte de una investigación más amplia, indagamos de qué manera fue utilizada la historiografía de San Luis y en particular dos historiadores en la concepción y construcción del conjunto monumental en homenaje al Pueblo Puntano de la Independencia en 1991, en el sitio histórico del Campamento de las Chacras. La importancia de la historiografía en la elaboración del núcleo simbólico del monumento se debe a que estos requieren una base narrativa que les otorga sentido. En este caso, la escultura central del conjunto que representa al pueblo fue tomada de una idea del historiador Víctor Saa (1897-1982), en tanto que el traslado de los restos de tres granaderos puntanos desde el Convento de San Lorenzo al monumento como reliquias sagradas, estuvo en el centro de la ceremonia de

inauguración del complejo. Esto último tuvo una relación con el historiador Urbano J. Núñez (1916-1980) ya que fue quien narró la partida de los granaderos para formar el Regimiento al mando de San Martín y su importancia como símbolo de San Luis. También se analiza la utilización del conocimiento histórico e historiográfico mediante la participación en la idea y realización del monumento de miembros de la Junta de Historia de San Luis. Finalmente se considera el uso político del pasado en los discursos al final de la inauguración del monumento.

Palabras clave: monumento; historiografía; símbolo; reliquia; representación.

Abstract

This paper, which is part of a broader research project, examines how the historiography of San Luis—and particularly the work of two historians—was used in the conception and construction of the monumental complex honoring El *Pueblo Puntano de la Independencia* (People of San Luis in the War of Independence), inaugurated in 1991 at the historic site of Campamento of the Chacras. The importance of historiography in shaping the monument's symbolic core lies in the fact that monuments require a narrative foundation that provides them with meaning. In this case, the central sculpture representing the people was inspired by an idea developed by the historian Víctor Saa (1897–1982). Likewise, the transfer of the remains of three grenadiers from San Luis from the Convent of San Lorenzo to the monument as sacred relics constituted the central act of the inauguration ceremony. This was closely related to the work of the historian Urbano J. Núñez (1916–1980), who recounted the departure of these grenadiers to join the Regiment commanded by José de San Martín and emphasized their significance as a symbol of San Luis. The paper also analyzes the use of historical and historiographical knowledge through the participation of members of the San

Luis Historical Society in the conception and construction of the monument. Finally, it examines the political uses of the past as expressed in the speeches delivered at the conclusion of the monument's inauguration ceremony.

Keywords: monument; historiography; symbol; relic; representation.

El Monumento en Homenaje al Pueblo Puntano de la Independencia es un conjunto monumental. Fue construido en el año 1991 en el mismo espacio donde ya se encontraba un sitio histórico sanmartiniano, el Campamento de Las Chacras, a unos 15 km del centro de la ciudad de San Luis. La intervención arquitectónica y paisajística se desplegó en un predio de unas 36 has aproximadamente.

En este artículo analizaremos la utilización de las narrativas historiográficas sobre la historia de la provincia de San Luis, en especial de los historiadores, Víctor Saá (1897-1982), Urbano J. Núñez (1916-1981), miembros fundadores de la Junta de Historia de San Luis. Veremos las implicancias de la utilización de textos de dichos autores y de aquella institución en la construcción de los símbolos del monumento. A partir de allí su diseño tendría en su conjunto una narrativa histórica que le otorgaría sentido. Analizaremos además los aspectos materiales del monumento situados en el espacio del lugar histórico y la relación entre la historiografía y los rituales practicados en la ceremonia de la inauguración de aquel. Por último, consideraremos el sentido y contexto político de su construcción. Las fuentes principales para este artículo han sido: los textos de los historiadores señalados, los decretos que fundamentaron la construcción del monumento y los discursos pronunciados en el momento de las ceremonias inaugurales. En los tres casos hemos interpretado el contenido y las relaciones entre las fuentes en función de los objetivos simbólicos y políticos de construir el monumento.

Lo primero que podemos señalar, es que en el conjunto monumental podemos encontrar uno de los "relatos" o "mitos de origen" de la provincia

consistente en la participación y contribución de la provincia de San Luis en el proceso independentista nacional a principios del siglo XIX. Más allá del sentido figurado de aquel término, está la idea plasmada en el monumento de una narración del origen simbólico de la comunidad y la centralidad de un acontecimiento en el pasado para toda la sociedad. El mito en ese sentido es entre otras cosas una explicación que remite a un tiempo primordial, que se erige a su vez en arquetipo o modelo de conducta para las generaciones, (Eliade, 1994)[1],no tiene por tanto el significado de un relato falso sino que al narrar un origen común sirve de referencia identitaria para la sociedad provincial.

En segundo lugar, la narrativa de origen y el acontecimiento que está en este, han tenido múltiples implicancias culturales y políticas en la provincia, porque el sentido de aquella se ha recuperado y actualizado mediante diversas formas a lo largo del tiempo. Construir un monumento fue una de ellas.

Siguiendo a Olaf Rader (2006)[2] que indaga sobre las tumbas como instrumento de construcción de poder, sobre la función mítica de ciertos lugares y más concretamente del mito político[3], sostiene que este último posee

> "tres formas de transmisión que se refuerzan recíprocamente: la narrativa, la ritual y la icónica. La forma narrativa es siempre el fundamento sobre el cual pueden basarse la forma ritual e icónica. La

[1] Eliade, Mircea (1994) *Mito y realidad*. Colombia. Editorial Labor.

[2] Rader, Olaf (2006) Tumba y poder. El culto político a los muertos desde Alejandro Magno hasta Lenin. Madrid Siruela

[3] El autor usa un sentido restringido de mito "una historia originaria, legitimadora, que a modo de catalizador tiene trascendencia en la construcción de grupos. Cada comunidad hasta el día de hoy, ha tenido que remontarse a temas míticos para su auto representación hacia el exterior y para su integración hacia el interior, porque estos temas suponen ayudas a la orientación creadora de sentido. De este modo el mito ha dejado de ser, como antaño, una imaginaria historia de dioses…para ocupar la posición de imagen guía real …Cuando los grupos se constituyen adoptan una historia de su procedencia…" (Rader, 2006: 25)

forma icónica representa contenidos transmitidos narrativamente por medio de monumentos; se condensa por así decirlo en la imagen. Las sociedades humanas adquieren y elaboran conocimientos transmitidos históricamente y de este modo crean unas bases para la fundación de su identidad y para su legitimación histórica mediante imágenes símbolos y monumentos". (Rader, 2006.p 24).

Estas afirmaciones sobre la articulación de distintos soportes para los símbolos de legitimación política nos sirven para esclarecer varios aspectos de lo que estamos tratando. El fundamento narrativo de este monumento explica la importancia de los historiadores de San Luis, anteriores y del momento en la edificación del mismo. El sustento narrativo de todo el complejo político memorial colocó a aquellos simultáneamente en el primer plano y en la trastienda del evento. Se aplicaron a partir del conocimiento de la narrativa histórica, pero también participaron en la elaboración de la dimensión icónica del proyecto. No fueron ajenos por su parte a la ritualidad de la totalidad del evento de la inauguración, ya que esta última también cobraba sentido a partir de narraciones históricas.

Otro autor, Jorg Rüssen (1994) utiliza el concepto de "cultura histórica"[4], en un sentido categorial para precisamente denotar las diferentes manifestaciones que tiene "lo histórico" y ser contenidas en un mismo concepto. Dichas dimensiones serían fundamentalmente políticas, estéticas y cognitivas. Nosotros preferimos para este caso, la propuesta del primer autor citado más arriba , ya que al referirse a la base narrativa de los monumentos se relaciona también con los aportes de Reinhard Koselleck (1997), sobre la

[4] El señala tres manifestaciones de la cultura histórica: política, estética y cognitiva como las principales y de hecho aquel monumento fue (como todos) un acto político que implicó manifestaciones estéticas y lo cognitivo sería el acervo historiográfico que se utilizó para ser proyectado y celebrado en su inauguración. Nosotros en este apartado indagaremos ante todo la base historiográfica que se utilizó en su concepción, ejecución material y puesta en escena política.

semántica de los monumentos que configuran y condensan sentidos sobre el pasado que son proyectados por las sociedades.

Para este último autor, las representaciones del pasado se objetivan en los monumentos. En estos de alguna manera se cristalizan "huellas del tiempo" y no solo del pasado al cual referencian, también el del presente en el cual fueron construidos y del futuro al que buscan dirigirse, ya que su mensaje se orienta hacia aquel. Según el autor, el monumento instaura una continuidad pedagógica entre pasado y futuro[5] y porta un mensaje político-ideológico que generalmente incluye o excluye agrupaciones opuestas. La sensibilidad requerida para la lectura del monumento, no solo es estética sino también política-ideológica. Fusaro (2015)[6], en tanto, sostiene que no existe ningún monumento que no defienda un valor político o ideológico, con lo que se dirige a las generaciones futuras en el intento de transmitir su mensaje.

Por último, según Koselleck (1997), los monumentos en cada época se sitúan o se construyen en relación a los desplazamientos y reorientaciones semánticas. Se apropian a su vez de nuevos significados políticos ideológicos o creándolos y de la reconfiguración de las orientaciones temporales o concepciones del tiempo que existen en las sociedades y que se modifican históricamente[7]. El monumento finalmente es en definitiva un artefacto

[5] "En los monumentos siempre se encuentra cristalizada, de manera indeleble, una huella del tiempo, que no es sólo de aquel pasado al cual el monumento particular está ligado: su mensaje trasciende siempre el presente en el que fueron construidos y se extiende al futuro, al cual está destinado en concreto el mensaje. Cada monumento, ligado de modo indisoluble al contexto histórico específico en el cual fue pensado y creado, trasciende a sí mismo en la medida que pretende transmitir un mensaje a las generaciones venideras: como subraya Koselleck, en este sentido el monumento instaura una especie de continuidad pedagógica entre el pasado y el porvenir…" (Fusaro, 2015:99)

[6] Fusaro, Diego. 2015. «Reinhart Koselleck Y Los Monumentos Como Indicadores De Los Cambios Históricos y Políticos». En: *Historia Y Grafía*, n.º 45 (julio):95-122. Recuperado de https://doi.org/10.48102/hyg.vi45.108

[7] Desde la segunda mitad del siglo XVIII se da una triple ruptura con el pasado. Se disipa el sentido trascendente de la muerte y se incrementa el sentido inmanente. Los temas se proyectan en el plano horizontal de la inmanencia mundana. Los memoriales de guerra ya no se dirigen a la dimensión ultraterrena sino al porvenir. Los monumentos sufren una re-

construido para fijar una memoria en materiales indelebles. La memoria busca desafiar el paso del tiempo y congelar de alguna manera una visión, una interpretación o una versión del pasado. Esto siempre dentro de unas coordenadas que lo hacen posible. No se trata de una memoria individual sino una memoria establecida por el poder con sus recursos en un contexto político determinado.

El conjunto monumental que analizamos contiene varios elementos significativos inmersos en un paisaje serrano de San Luis muy agradable. Se pueden observar haciendo un recorrido a través de un eje que empieza en La Plaza América, "destinada a ser la Plaza de la pequeña villa" (Homenaje al Pueblo Puntano de la Independencia,1994 p. 213)[8]. Es desde un punto de vista simbólico la Puerta del Parque. Reproduce la geografía argentina y americana que fue testigo de la gesta sanmartiniana…" (ibid. P 213), después sigue el Portal de los Cóndores", con dos grandes columnas, símbolo de la dimensión del espacio, en cuyos extremos, a modo de capitel y como coronación se apoyan sendos cóndores…" (Ibid. p.213). Siguiendo con el recorrido y habiendo ya entrado, se encuentra la Casa histórica de la Familia Osorio. Allí se hizo una restauración de los restos de una construcción de aquella época, que habría sido usada por San Martín para alojarse en sus

semantización futuro-céntrica, comienzan a referirse al futuro que se vuelve lugar de expectativa y proyección utópica. Y en tercer lugar en el contexto de democratización y politización de la modernidad, se comienzan a dedicar memoriales a los soldados caídos y no ya solamente a los personajes prominentes. Los monumentos ya no están ubicados en las iglesias sino en las áreas públicas como las plazas. En síntesis, los monumentos implican: inmanentización, es decir que tienen un sentido laico y no religioso; futurización, lo que implica que se proyectan desde un presente para perdurar en el futuro; politización, se construyen desde la política y con una finalidad política; y, finalmente, la democratización significa que se representan sujetos colectivos y no sólo grande hombres, (Koselleck, 1997 y Fusaro, 2015).

[8] *Homenaje al Pueblo Puntano de la Independencia* (1994) Fondo Editorial Sanluiseño. Colección Especial 5.0. Gobierno de la Provincia de San Luis. Esta publicación oficial es una compilación de documentos oficiales y discursos pronunciados, contiene también transcripciones de libros de historiadores de San Luis sobre el tema. Es la principal fuente bibliográfica que utilizamos. Pudo haber más de un partícipe en su elaboración, pero no están consignados como autores. Será citada con iniciales HPPI de ahora en más.

estadías en el campamento. A dicho lugar se trasladó el antiguo busto del prócer erigido en 1922 y que ocupaba en forma mucho más modesta el lugar central donde ahora se encuentra el actual complejo. Al costado de la casa estaba "La Chacra", como modo de representar "la modalidad típica de trabajo de la zona" (ibid. p. 214). A la izquierda, siguiendo el eje que organiza el espacio se encontraba el Campamento Granaderos Puntanos (usamos el tiempo pasado porque algunos espacios han sido destinados para otros usos). Luego, avanzando y hacia la derecha, se construyó el Anfiteatro Patricias Puntanas, "…está situado entre la zona del Monumento y el arroyo natural, aprovechando la topografía y el singular paisaje de la Quebrada de los Cóndores como fondo." (ibid.p 215). Fue construido en estilo griego con capacidad para mil personas sentadas.

Finalmente girando levemente a la izquierda, se llega al centro del monumento en una posición elevada. El núcleo del conjunto monumental consta de tres niveles de alto contenido simbólico. El nivel superior está conformado por la Plaza Independencia (al final del eje que se iniciaba en la otra plaza descrita al comienzo). "Superficie circular, cuya forma en planta repite la flor del cactus, en cuyo centro hueco emerge el basamento que sostiene el conjunto escultórico. Cuatro grandes columnas de granito rojo encierran un espacio virtual en torno al mismo y señalan el encuentro de los cruceros de este templo augusto de la puntanidad" (Ibid. p. 216). En el nivel inferior de la Plaza elevada se encuentra El Templete de las Reliquias. Un "recinto circular, cuya bóveda traslúcida sostiene la llama votiva, destinada a la ubicación de reliquias históricas de nuestra Provincia: Las cenizas de los tres granaderos de Renca, caídos en el combate de San Lorenzo, el Estandarte de Dragones de Chile y documentos históricos" (Ibid. p. 216). Finalmente, como tercer elemento, se encuentra el Claustro del Monumento, que consiste en un "patio circular con galería perimetral, abierto, en el cual se eleva el monumento propiamente dicho" (ibid. p. 217). Este espacio contiene también en la sección posterior de la galería un recinto llamado

"memoria histórica" (Ibid. p. 217) que contiene la inscripción de los nombres de los puntanos que integraron el ejército de San Martín y de quienes contribuyeron con aportes materiales. El conjunto escultórico como centro simbólico de toda la monumentalidad será analizado más adelante.

Toda la intervención arquitectónica descrita, implicó una conjunción de elementos políticos, estéticos, arquitectónicos, escultóricos, literarios, fúnebres e historiográficos. Esta conjunción implicaba también un uso del pasado y una idea del mismo capaz de aglutinar aquellos elementos.

El Monumento al Pueblo Puntano de la Independencia, su edificación en aquel tiempo, lugar y forma fue sin dudas un acto político, y lo fue en más de un sentido. En primer lugar, porque las dimensiones de la intervención en dicho sitio histórico implicaron movilizar e invertir una cantidad importante de recursos del Estado provincial y gran parte de la estructura del Estado se abocó al proyecto durante mucho tiempo. Hubo un calendario de actividades que duró al menos dos años hasta que culminó en la inauguración. En lo inmediato, podemos pensar que el año 1991 era un año electoral, y la búsqueda de una proyección nacional para el gobernador puntano, pero ahí no se agotaba su sentido político.

En relación a la legitimación del poder, pensamos que aquel gobierno, si bien no tenía problemas de legitimidad y estaba bien consolidado y lo estaría por mucho tiempo, igualmente hizo una fuerte apuesta e inversión política que se pudo ver de muchas maneras. Además de asumir la posición discursiva de reparar o saldar una deuda con generaciones pasadas, desde el punto de vista simbólico, en las ceremonias de inauguración el gobierno asumió una narrativa histórica que integraba en un "nosotros" englobante toda la comunidad política provincial.

Si nos situamos en el plano del sentido político- ideológico, que según los autores citados es inherente al monumento, nos podemos preguntar ¿qué lectura del pasado hacía el gobierno? y cómo se situaba en el presente, como

condición de aquella lectura y de qué modo asumió su comprensión del proceso histórico. Estas preguntas asumen que el gobierno provincial, desde una posición central en el evento de construcción e inauguración del monumento, interpretaba un pasado, se situaba en un presente y proyectaba un mensaje al futuro. Hay distintos niveles de sentido en lo que expresaron los decretos gubernamentales y lo expresado en los discursos cuando se concretaban las etapas de ejecución y en la inauguración.

El decreto n°427 (HPPI,1994 p 13-14), Declaración de Año de Homenaje al Pueblo Puntano de la Independencia, señalaba que la política cultural del gobierno se orientaba a "preservar y exaltar los valores esenciales y la tradición …como base del progreso", "Que es preciso rescatar de la historia provincial las acciones heroicas que el pueblo en su conjunto ha realizado a través del tiempo" (ibid. p 13-14). Acá vemos implícita una acción de tipo memorial orientada a la preservación y rescate de lo que se considera digno de ser recordado, es decir mantenido incólume frente al paso del tiempo y la erosión del olvido.

"Que la internalización en la conciencia popular de la virtudes y heroísmo del pueblo puntano constituye un elemento esencial…que el pueblo puntano se reencuentre con sus propias raíces …Que es una necesidad imperiosa grabar en la conciencia popular que la generación de la independencia se sacrificó en sus necesidades más elementales, para ofrecernos esta Patria que hoy configuramos …Que el ejemplo vivo paradigmático de la generación de la independencia puede contribuir a generar actitudes heroicas y dar sentido al sacrificio…Que en la historia reciente de nuestro pueblo la generación heroica de la independencia no ha tenido el merecido reconocimiento por su inmolación total a la causa nacional" (ibid.p13). Era por ello que el gobernador decretaba la convocatoria al pueblo de la provincia y del país en su conjunto a movilizarse en un homenaje de reconocimiento a la contribución que el pueblo puntano realizó para consolidar la soberanía que hoy disfruta toda la nación" (ibid. p. 13). Entendemos que era muy clara la

intención "pedagógica" de materializar en un material imperecedero una ejemplaridad que debe "grabarse en la conciencia popular". Había también una idea del tiempo en el "progreso" se debe vincular a la "tradición" y la generación presente debía saber que otra generación anterior se había sacrificado y la consecuencia de esto último era la soberanía nacional del presente. Esa era la lectura del tiempo común a la prácticas memoriales monumentales, un tiempo inmanente de la realización de la patria. Pero en el siguiente decreto aparecía otro sentido.

En el decreto n°428 (HPPI,1994 p. 15-18) aparece un sentido clave, el sentido de "reparación" que en nuestra interpretación era, después del sentido pedagógico -ejemplar un primer sentido político. El documento decía "Que es necesario reparar la deuda de gratitud y reconocimiento que la Provincia y el País tienen con la heroica generación puntana de la Independencia" (ibid.p. 15) y el decreto pasaba a enumerar la contribución de San Luis en soldados "a la causa americana". Eso era algo que la historiografía de San Luis había hecho mediante sus historiadores a lo largo del siglo[9], donde se constataban diversas cifras del aporte de San Luis a la causa de la Independencia. El número total desde el comienzo de la Gesta desde la formación del regimiento de Granaderos a Caballo hasta 1820 aproximadamente fue de 5000 hombres[10]. Luego señalaba haciendo una lectura del pasado

> "Que esa inmolación colectiva del pueblo puntano a la causa de la independencia, significó posteriormente, más de 100 años de sufrimientos y penurias económicas sobrellevados con el espíritu de entrega valor y trabajo…Que pese al reconocimiento de la deuda que la Nación tiene con la Provincia, formalizado en el Acta de Reparación

[9] Juan W Gez (1963-1932) , Rynaldo Pastor(1898-1987), Victor Saa (1897-1982) ,Urbano J Núñez(1916-1981) y Hugo Fourcade (1994)

[10] HPPI, (1994. P. 29)

Histórica, no se ha brindado el homenaje de agradecimiento y retribución que la Nación Argentina debe testimoniar al pueblo puntano que , en los tiempos difíciles de la Independencia se sacrificó colectivamente en forma heroica para conquistar la soberanía nacional que hoy todos disfrutamos…la Provincia de San Luis merece un especial reconocimiento nacional por cuanto la gesta de la Independencia constituyó para ella una empresa colectiva donde el más grande Héroe fue el Pueblo Puntano en su conjunto…" (HPPI, 1994, p.16)

Si buscamos desentrañar el sentido que se le daba al pasado en el proyecto desde ese presente político del gobierno impulsor del mismo, la idea de "reparación" tendía una serie de puentes con el pasado. Un primer puente con el "Acta de Reparación Histórica" de 1973 donde inicialmente San Luis, junto con La Rioja y Catamarca se hacía acreedora de políticas tendientes a compensar las consecuencias del atraso y pérdidas en el desarrollo provincial, que fueran ocasionadas (en esa lectura) por aquel sacrificio en soldados entregados. La Reparación Histórica también remitía a una interpretación de la historia argentina donde el declive de las provincias del interior como San Luis, La Rioja y Catamarca era el reverso del crecimiento del Litoral y del puerto de Buenos Aires que había impuesto el modelo agroexportador en detrimento de aquellas, (Saá, Hipólito, 1987). Había también una conexión implícita con el anterior gobierno justicialista de San Luis (1973-1976), porque el evento político de aquella Acta se situaba en el tiempo de aquel gobierno. El Acta de Reparación por su parte servía también como justificación de una política de promoción industrial que en ese mismo momento se implementaba en la provincia. De todas maneras, lo más importante era que el gobierno en esa lectura del pasado, asumía una posición de ser él mismo un "gobierno reparador".

Era también relevante desde el punto de vista político-ideológico que el monumento expresara una idea de unidad en la comunidad política, ya que

no diferenciaba facciones o partidos. Además, la idea sanmartiniana plasmada en el monumento, era una representación del pasado consustancial con la historia provincial, en la que no había divergencias o controversias historiográficas.

El monumento, su simbolismo y la historiografía de San Luis

El Monumento al Pueblo Puntano de la Independencia tuvo en su concepción, en su construcción y en su inauguración un sustento historiográfico. Se apoyó sobre todo en la historiografía de San Luis en una corriente interna denominada sanmartiniana (Fourcade, 2009). Si bien los aportes implicaron a varios historiadores, hay dos que fueron fundamentales: Víctor Saá y Urbano J. Núñez. El primero tuvo directamente implicado en la idea del conjunto escultórico central del monumento en cuestión, y el segundo con la narrativa y lugar que se les asignó en el mismo y en la ceremonia inaugural a los Granaderos de Renca, como veremos un poco más adelante.

Las representaciones del pasado, las narraciones historiográficas de la participación puntana, los nombres de soldados y contribuyentes, fueron ampliamente utilizados en los decretos que organizaron la acción del gobierno, en la elaboración del anteproyecto, las bases de la convocatoria y en la realización del proyecto en todas sus dimensiones. Ese acervo historiográfico y ese saber fue aportado e instrumentalizado en la realización por miembros de la Junta de Historia de San Luis, tuvieron participación activa[11]. Dicha corporación local veía materializar de esa manera en el granito, la piedra y el bronce del monumento su propia concepción historiográfica.

[11] Nos queda indagar algunas facetas de dicha participación pero fue activa la del historiador Hugo Fourcade y la Lic Leticia Maqueda

La contribución de estos miembros no fue solo por su participación concreta sino que también vemos una serie de ideas historiográficas que se manifestaron en los discursos y en los decretos como ser la heroicidad como arquetipo para la sociedad, presente en la historiografía de Hugo Fourcade, muy activo en la concepción y ejecución del monumento. La idea del arquetipo heroico conjuga claramente con las políticas de la memoria de tipo monumental ya que estas tienen una proyección implícita de un modelo que se busca proyectar hacia el futuro, Koselleck (1997).

El "Pueblo en Armas "

Todo el complejo está cargado de simbolismo, el recorrido desde una plaza a la otra, tiene un sentido narrado como vimos. Esa narrativa decía también que San Luis era parte de la nación al ser parte de la gesta, por ello, la plaza de la entrada es la "Plaza América", indica la dimensión continental de la gesta y está figurada allí la cordillera de Los Andes. Ahora bien, nosotros consideramos que el centro simbólico está conformado por la representación del pueblo puntano "Pueblo en Armas", figurado también en sus componentes dando una idea de organicidad. El otro elemento lo constituyen las reliquias de los granaderos "que regresaron" a su tierra , todo ello enmarcado por el poema de Antonio Esteban Agüero "Digo el Llamado" y la memoria onomástica o registro del nombre de los que contribuyeron a la gesta o el pueblo puesto en sus nombres individuales.

En el coronamiento final del conjunto, rodeado y separado por un vacío de la Plaza Independencia, estaba dicho núcleo simbólico de todo el monumento, materializando una idea del historiador Víctor Saá, que había sido expresada en el texto *San Luis en la Gesta Sanmartiniana* (1947) y (1991)[12] . El libro

[12] Saá, Víctor(1991) *San Luis en la gesta sanmartiniana*. San Luis. Fondo Editorial Sanluiseño. Si bien era un texto escrito en el contexto del centenario de San Martín, había sido publicado

había tenido también la intención de hacer visible la participación de San Luis en el campo historiográfico sobre las campañas de San Martín. El autor pensaba que la piedra fundamental al menos, debía colocarse durante el año del Libertador. En ese libro tan importante de la historiografía de San Luis decía al final

> "…queremos dejar bien asentado…que el reconocimiento de las generaciones del presente debe levantar cuanto antes el monumento condigno que el Pueblo Puntano de la Independencia tiene muy merecido…Su basamento, labrado con materiales nobles del terruño, debe trasuntar, en su severa amplitud artística, en toda la espléndida magnificencia de su simbólica y suntuosa creación, con vigor, verdad y belleza, EL AGRADECIMIENTO NACIONAL que el PUEBLO ARGENTINO está obligado a testimoniar al de San Luis, que supo …sacrificarse en forma insuperable y en concurrencia heroica para conquistar la soberanía que actualmente goza la nación…" (Saá, 1991 p.338)

El lugar tenía que ser el sitio histórico de Las Chacras. La utilización de "materiales nobles del terruño", implicaba una amalgama con los elementos de la tierra o del medio natural. El pueblo en el monumento se representará "erguido" y altivo "sobre la realidad telúrica que fue su escuela". Uno de los componentes identitarios en la historiografía de Saá era precisamente el vínculo con la tierra.

> "Dentro de la concepción general del monumento, deben ser elementos sobresalientes de la temática, entre otros, los siguientes: la patricia, el cabildante puntano, el sacerdote y el estanciero insurgentes, el esclavo artesano, la tejedora industriosa, el peón

por partes en el Instituto Nacional Sanmartiniano a partir de 1947. La primera versión completa creemos es la de 1991 que usamos

arriero o carretero, el postillón infatigable, el miliciano rural y el ganadero. El medio natural debe estar presente con las más expresivas de sus figuras: el caballo serrano-cuartago maravilloso de vaso duro, el novillo guampudo, la mula carguera de gran alzada, la cabra fecunda y sufrida. Todo en disposición y gradación libre sobre un plano rupestre que destaque la figura central…EL PUEBLO EN ARMAS DISPUESTO AL SACRIFICIO, ERGUIDO CON DECISIÓN SUBLIME SOBRE LA REALIDAD TELÚRICA QUE FUE SU ESCUELA. Se trata de esculpir el SACRIFICIO SUPREMO DE UN PUEBLO…para expresar la autenticidad histórica de su inmolación, …con inspiración HISPÁNICA…" (Saá, 1991,p.339)

Eso mismo que estaba en la imagen y representación propuesta por el historiador fue solicitado en las bases del llamado a concurso para el anteproyecto de construcción del monumento y fue citado textualmente "La idea central del monumento que deberá plasmarse a través de la expresión arquitectónica y artística es la de: "Un pueblo en armas…. En un lugar próximo al monumento y en armonía con el mismo deberá colocarse un bloque de granito en el que figuren todos los nombres que guardan los archivos provinciales y las tradiciones familiares de personas que de 1806 en adelante, dieron su vida y sus bienes por la causa de la Independencia…" (HPPI, 1994, p.7) Acá aparece un tema recurrente, la memoria de la contribución de San Luis ha sido en gran parte una memoria onomástica como dijimos, es decir de registro de nombres que fueron apareciendo en la historiografía y finalmente en la inscripción memorial en el mármol.

Lo que se solicitaba en las bases se realizó finalmente por quienes fueron seleccionados como ganadores del concurso[13], lo que describimos en la

[13] El grupo "Pirquineros" integrado por el Arq Hugo Larramendi, el Prof Julio César Domínguez y el Prof Luis Walter Lucero.

primera parte. El centro simbólico que representaba al "Pueblo en Armas" quedó conformado según nuestro entender y por como lo describieron los autores del proyecto por tres niveles de sentido: los elementos fundantes de la gesta, el Pueblo representado en figuras concretas y la representación del heroísmo.

> "Organizados en un haz que se eleva como símbolo de los muchos y fuertes brazos que sostuvieron la sacrificada gesta puntana, aparecen cuatro bloques de granito con elementos fundantes de la gesta: La Presencia Hispánica, la Institución Capitular, el Aborigen o Natural de la región y el Medio Natural. Coronando el basamento, el grupo escultórico representa el Pueblo Puntano en su conjunto, en actitud de ofrenda: El Cabildante, el Sacerdote, el Postillón, El Peón arriero, la Artesana, el Miliciano Rural, El Granadero, y la figura del gobernador Vicente Dupuy. Culmina en una figura humana, elevándose sobre el grupo, custodiada por el símbolo heráldico de los venados, representa el heroísmo puntano en valiente decisión de entrega a la esperanzada lucha por la libertad" HPPI, (1994, p.219)

La totalidad de la imagen es una síntesis identitaria e historiográfica, esto último claramente propia del historiador citado. Podrá llamar la atención el componente hispánico, ya que el esfuerzo de la lucha independentista fue para realizar la separación de España pero en la historiografía de Saá, no hay tal contradicción (como él explica en libro y vimos en otra parte). El hispanismo era el fundamental componente identitario de la nación y la Independencia fue la secesión de un Estado que debía fundar su identidad en aquel elemento. En todo caso, en el monumento, al "relato de origen" de la Independencia, se le agregó el componente de la raíz hispánica, elemento que en las primeras narraciones historiográficas puntanas escritas cerca del primer centenario no se encontraba. En esa síntesis que agregaba lo hispánico estaba la impronta de los miembros de la Junta de Historia de San Luis.

El regreso de los guerreros

En el monumento, la piedra, el bronce y el granito quedan para siempre, se supone. Hay sin embargo otro componente muy importante que no persiste de la misma manera, las ceremonias y rituales de la inauguración. Una de las principales líneas del guion de la inauguración del complejo monumental fue el traslado de los restos de tres granaderos puntanos, oriundos de Renca desde el Convento de San Lorenzo en la provincia de Santa Fe donde estaban sepultados a la provincia de San Luis. Primero, en mayo de 1991, (el día del Ejército), los restos fueron provisoriamente colocados en la Iglesia Catedral y después, el día de la inauguración, el 17 de agosto, fueron trasladados cual reliquias sagradas precisamente al Templete de las Reliquias, en el nivel bajo del monumento.

Aquí entraba en juego el aporte del historiador Urbano J Núñez (1916-1980), si bien no tan explícitamente como había sido el caso del historiador Saá. Núñez tuvo que ver con el ritual de inauguración que se estructuró en gran parte con las escenas del retorno de los granaderos a San Luis. Justamente Núñez, en *San Luis y los Granaderos* (1963), un libro muy importante de la historiografía sanmartiniana de San Luis, había narrado la partida de los granaderos de San Luis para integrar la primera formación militar que condujo San Martín en estas tierras. Es decir que todo el ritual del regreso remitió a la narración historiográfica de la partida. Hay algo más, en el acto de entrega de los restos de los granaderos, en el Convento de San Lorenzo, con la presencia de autoridades civiles como el gobernador de San Luis y autoridades eclesiásticas y militares, uno de los discursos fue pronunciado por la viuda del historiador, Blanca Nelly Alvarez de Núñez, secretaria de la Asociación Cultural Sanmartiniana (fundada por su marido), que citó

precisamente aquel libro. La entrega de los restos fue solemne[14] y la viuda del historiador pronunció un discurso

> "La impía mano del tiempo no ha desdibujado el sendero del peregrinar, que da fe del valor y el empuje de estos granaderos renqueños, que un día llegaron a este lugar…guiados por la maestra conducción del Capitán de los Andes. Nos ha traído hoy el deber y la alegría para tornarlos a la querencia del terruño. Porque allá…nos reclaman estos restos venerados. Y el Gobierno de la Provincia, sensible a esta obligación …hoy lo convierte en palpable realidad…nos los reclaman…el pueblo todo de San Luis, porque estos despojos mortales, son prenda de valor, de unión y de paradigma para las generaciones por venir…" HPPI, (1994,p. 190)

Las palabras de la recepción en San Luis el 29 de mayo de 1991, las pronunció el presidente de la Junta de Historia de San Luis. El discurso, del que transcribimos una mínima parte se basó en la idea del regreso y en la idea de una memoria recuperada,

> "Como la lluvia que baja inaugurando mil espejos alegres en la piedra…Como lo quiso el poeta Miguel A. Lucero: los guerreros regresan …son tres nombres, tres sombras venerables… ¿Quiénes son de dónde vienen …? Son como nos lo recordó con emoción Urbano J Núñez "los campeadores, los labradores, los arrieros y los peones de esta tierra que vivió siempre desde su alba de esperanza y soledad en una alerta de gloria… Los guerreros regresan …y están presentes

[14] "…en ocasión de hacerse solemne entrega de los restos mortales de los heroicos Granaderos Puntanos Juanario Luna, Gregorio Franco y Basilio Bustos, oriundos de Renca (San Luis) que murieron en el combate librado el 3 de febrero de 1813 en el histórico Campo de la Gloria, donde el Libertador José de San Martín hizo su triunfal bautismo de fuego con el Regimiento de Granaderos a Caballo …son extraídos los restos y depositados en tres urnas, identificadas con los nombres de cada granadero, las que son entregadas en custodia…a la Provincia de San Luis…"(HPPI, 1994, p. 189)

como antaño entre nosotros Juanario Luna, Gregorio Franco, Basilio Bustos, vivos en el recuerdo y en la memoria colectiva como cuando dejaron…la heredad puntana…Aquí están… astillas de huesos …polvo que ningún viento desparrama, memoria recuperada…" HPPI, (1994, p.192-194)

El traslado de los restos mortuorios de los granaderos al monumento fue una pieza central del ceremonial el día de la inauguración y serían de allí en más reliquias venerables integradas en el conjunto del monumento situadas en el Templete de las Reliquias.

La presencia de los restos de muertos por la patria en aquella época heroica, investía al lugar de cierta sacralidad. Eso no lleva a plantear algunas cuestiones sobre el uso del pasado en la provincia en ese momento. Las urnas con los restos mortuorios de los granaderos son similares a las tumbas y tanto estas en general como aquellas colocadas en el Templete de la Reliquias cumplirían una función de regenerar los vínculos de la comunidad con el pasado en el momento de reconstituir una memoria. Señala el autor citado más arriba, Olaf Rader (2006) que

"Para comprender la relevancia de las tumbas es importante subrayar que solamente unos actos de culto, rituales y ceremoniales pueden volver a generar una y otra vez la memoria y vincularla al lugar, y por ello también desarrollar unas capacidades eficaces para estrategias de legitimación…El que la tumba pueda hacer las veces de un lugar especial del recuerdo, de un lugar de la memoria creada por el ritual explica una parte de los mecanismos de actuación en la estructura del simbolismo político. Otra parte …está dada por la sacralidad del lugar. Dado que el nacimiento y la muerte son para el ser humano los dos misterios más grandes de la vida, la tumba es el lugar donde aquél deviene consciente del desamparo ante el poder al cual está sometido. Por eso la tumba…en casi todas las culturas de la

Tierra es concebida como un lugar sagrado…" (Rader, 2006. p. 50-54)

El traslado de los restos y la conformación de las reliquias agregó otro nivel de sentido o estrato a lo que ya existía en el lugar porque era como dijimos un sitio histórico.[15]

La inauguración, el 17 de agosto, tuvo un marco multitudinario. Empezó con el traslado de las urnas que contenían los restos de los granaderos desde la Catedral donde se habían depositado provisoriamente hasta el sitio histórico , ya reconfigurado completamente en lo paisajístico y arquitectónico. La ceremonia, como habíamos señalado, tuvo un centro de simbolismo en el traslado de los Granaderos. Funcionaba como un cortejo fúnebre y el sentido final era de alguna manera sacralizar mediante esos restos devenidos en reliquias a todo el lugar.

Ya en el Campamento de Las Chacras la ceremonia empezó con un breve acto de homenaje a San Martín en la Casa de Osorio, pues allí se había reubicado el busto del prócer, el del modesto monumento originario de 1922. Luego se depositaron las urnas en el Templete de las Reliquias en el nivel inferior del monumento y se procedió a encender la llama votiva. Acto seguido, las comitivas de autoridades donde se encontraba el Presidente de la Nación Carlos Menem y varios de sus ministros, el gobernador de la provincia Adolfo Rodríguez Saá y todos los ministros provinciales, jefes militares y autoridades

[15] Había un monumento que databa de 1922. Según Urbano J Núñez, dicho monumento se habría empezado a construir durante la intervención federal de 1922 del doctor Alvaro Luna al finalizar la primera presidencia de Yrigoyen, por iniciativa del político local Nicolás Jofré. Se construyó bajo la dirección de Francisco Picca con mano de obra del regimiento local. El busto fue realizado en la Dirección General de Arsenales. Había un lugar histórico reconocido y había un monumento construido hacía tiempo. Era un lugar hacia donde alumnos del secundario de la Escuela Normal peregrinaban a pie los 17 de agosto. Es decir que no fue necesario para el gobierno inventar una memoria porque esta ya existía. Hubo más bien una reapropiación. HPPI ,(1994, p.81-84)

eclesiásticas subieron a la Plaza Independencia, nivel superior del monumento.

Los discursos pronunciados implican generalmente un uso del pasado como modelo ejemplar o como paradigma como decían los historiadores de la Junta de Historia de San Luis. El primero en usar la palabra fue el presidente interino del Instituto Nacional Sanmartiniano, Rodolfo Argañaraz Alcorta, remarcó que la vida de los pueblos se apoyan"en las lecciones pasadas. Mientras se pierda el contacto con el pasado, se carecerán de las fuerzas necesarias para excavar las escarpadas cumbres del porvenir" HPPI, (1994, p. 198)

Hugo Fourcade, quien presidía la Junta de Historia de San Luis y la Asociación Cultural Sanmartiniana, se refirió al legado historiográfico del historiador Víctor Saá de cuya obra se habían tomado aspectos fundamentales del monumento. En el marco interpretativo historiográfico de la Junta de Historia, Fourcade volvía a remarcar: el modelo a imitar es decir la historia como paradigma de acción, algo que está implícito en la política memorial de construir monumentos y otro aspecto del discurso, siguiendo los lineamientos historiográficos de la Junta de Historia fue el origen hispánico de la sociedad de San Luis .

El discurso del Gobernador Adolfo Rodríguez Saá, reconocía primero el trabajo de los historiadores de San Luis en la labor de reconocimiento de la contribución de San Luis que había quedado casi desconocida en el relato nacional. Luego retoma una idea, también del historiador V. Saá, expresada en la ya citada San Luis en la Gesta Sanmartiniana (1947) y (1991), pero a través de Urbano J Núñez en su Historia de San Luis (1980). Esa idea, para nosotros, era parte de un discurso historiográfico más extenso y durable y que se refería a las consecuencias de la contribución material y en soldados de San Luis en su posterior desarrollo como provincia y sociedad. Decía Núñez pero citando a Saá, San Luis lo había dado todo

> "Y para probarlo de forma categórica basta decir que, terminada que terminada la campaña de la Independencia en 1824, San Luis entra en un período de su vida histórica que es no solo de postración y de martirio, sino de manifiesta impotencia para enfrentar como hubiera sido posible las hordas ranquelinas. Había quedado sin soldados y sin armas. Estaba inerme. Los indios la arrasaron con sus malones…" HPPI, (1994.p. 205)

Esa idea de postración e impotencia, como consecuencia de la contribución a la guerra de Independencia circularía mucho tiempo como explicación del rezago económico de San Luis y tendría una conexión con el Acta de Reparación histórica de 1973 como vimos más arriba. Aparecía también en ese discurso el tema del asedio exterior y la vulnerabilidad de la provincia durante el siglo XIX frente a los malones, un tema persistente en la historiografía de San Luis. El asedio y la precariedad en la dificultad misma de establecer un orden político inclusive.

Después el gobernador se vincula personalmente o familiarmente al devenir histórico de la provincia cuando en su discurso establecía vínculos genealógicos que no eran ajenos a la visión histórica y al momento. En la misma narrativa de la contribución de San Luis y de la memoria onomástica agregaba

> "También figura el capitán Joseé Elías Rodríguez,… don Juan Victoriano Rodríguez fusilado en 1810 con Liniers…y padre a su vez de Carlos Juan y José Elías Rodríguez, fundadores de conocidas y prestigiosas familias puntanas, Carlos Juan Rodríguez se casó con Demófila Jurado y formó la familia Rodríguez Jurado, mi bisabuela. José Elías Rodríguez se casó con Feliciana Saá y formó la familia Rodríguez Saa, mi bisabuelo. Con orgullo profundo de gobernador ciudadano y heredero de los granaderos puntanos vengo a rendir este

> homenaje justiciero a las glorias de nuestro pasado que nos hace hoy sentirnos orgullosamente la patria…" HPPI, (1994, p. 205-207)

Luego agradeció nuevamente el aporte de los historiadores pasado y presente y a quienes contribuyeron a realizar de muchas maneras el monumento. El discurso de cierre fue de la máxima autoridad, el Presidente de la nación Carlos Menem. Después de referirse a San Martín, el contenido político de su mensaje fue una apelación a la unidad. Hacía poco, había logrado la repatriación de los restos de Rosas y se refirió a esa política

> "Yo los convoco a esa unidad nacional por encima de diferencias circunstanciales, yo los convoco también a la concordia que es la base de la libertad…He venido a que honremos juntos al padre de todos y a nosotros mismos a través suyo imitando aquel gesto de hidalguía con que donó su sable a Rosas. Yo los invito a sincerarnos y a ser contemporáneos de nosotros mismos, en un país, que al menos desde sus mayorías quiere seguir adelante en pie de paz. Ahora descansan en el mismo suelo San Martín y Rosas y todos los que desde su acción nos piden que seamos nosotros quienes trabajemos ahora por una patria justa…" HPPI. (1994, p.209-211)

El pasado, según el uso, puede servir para unir o para dividir. Y sirve con seguridad para construir legitimidad política. Cuando se trata del pasado sanmartiniano y la Independencia se trata sin dudas de usar una serie de símbolos que ya están identificados con la nación. No obstante ello, no hay que olvidar las primeras instancias que ponen en el dominio público las imágenes del pasado y en eso encontramos el trabajo de conjuntos de historiadores que no tienen ni la sospecha de cuando su labor será valorada y también utilizada con usufructo político.

Referencias bibliográficas

Eliade, M. (1994). *Mito y realidad*. Labor.

Fourcade, H. (2009). *Lecciones de historia de San Luis*. Universidad Católica de Cuyo, Sede San Luis.

Fusaro, D. (2015). Reinhart Koselleck y los monumentos como indicadores de los cambios históricos y políticos. *Historia y Grafía, 45*, 95–122. https://doi.org/10.48102/hyg.vi45.108

Homenaje al Pueblo Puntano de la Independencia. (1994). Fondo Editorial Sanluiseño.

Núñez, U. J. (1963). *San Luis y los granaderos*. Ediciones Conlara.

Núñez, U. J. (1981). *Historia de San Luis*. Plus Ultra.

Rader, O. B. (2006). *Tumba y poder: El culto político a los muertos desde Alejandro Magno hasta Lenin*. Siruela.

Rüsen, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. En K. Füssmann, H. T. Grütter, & J. Rüsen (Eds.), *Historische Faszination: Geschichtskultur heute* (pp. 3–26). https://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/rusen-cultura_historica.pdf

Saá, H. (1987). A propósito de la reparación histórica de San Luis, La Rioja y Catamarca. *Boletín de la Junta de Historia de San Luis*, (9), 125–151.

Saá, V. (1991). *San Luis en la gesta sanmartiniana*. Fondo Editorial Sanluiseño.

Recibido: 23 /08/2025
Aceptado:09/06/2026

Cómo citar este artículo
Samper, O. (2026). Historiografía y símbolos en el Monumento al Pueblo Puntano de la Independencia. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 14, pp. 294-318

La representación de infancia en *Secreto de familia* y *El globo* de Isol

The Representation of Childhood in Isol's Secreto de familia and El globo

Beatriz María Suriani

beatrizsuriani@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis-Argentina. Posdoctoranda y Doctora en Educación. Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura . También, es Docente Universitaria y Directora del PROICO 04-0523 "Reconocimientos léxico-pragmáticos en el desarrollo del lenguaje y en las prácticas discursivas". Asimismo, es Codirectora, miembro del Comité Académico y del Cuerpo Docente de la Carrera de Posgrado "Especialización en Planificación y Gestión de la Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera" (ELSE) (FCH. UNSL).

Resumen

El presente trabajo aborda la representación de infancia en un corpus conformado por dos libros álbumes de la escritora argentina contemporánea Marisol Misenta, cuyo seudónimo es Isol: *Secreto de familia* (2022) y *El globo* (2023). Se siguen para este planteo los aportes del campo disciplinar de la Literatura Infanto Juvenil –en adelante LIJ–.

En el desarrollo, se justifica la selección del corpus, se detalla la categorización teórica del problema, se entablan relaciones con trabajos críticos específicos y se analizan las obras seleccionadas. Dadas las particularidades propias del material de estudio, al tratarse de libros álbumes, se atiende al lenguaje visual y verbal.

Se concluye con una serie de consideraciones que intentan aportar a la línea de estudios de la LIJ, en torno a las representaciones en general, y de la infancia, en particular.

Palabras clave: literatura infanto juvenil; representación; infancia; corpus; libros álbumes.

Abstract

This paper addresses the representation of childhood in a corpus comprised of two picture books by contemporary Argentine writer Marisol Misenta, whose pseudonym is Isol : Secreto de familia (2022) and El globo (2023). This approach draws on the contributions of the disciplinary field of Children and Young Adult Literature (hereinafter, CYL).

Throughout the text, the selection of the corpus is justified, the theoretical categorization of the problem is detailed, links are established with specific critical works, and the selected works are analyzed. Given the specific characteristics of the study material, as these are picture books, attention is paid to visual and verbal language.

The paper concludes with a series of considerations that aim to contribute to the field of CYL studies, focusing on representations in general, and of childhood in particular.

Keywords: children and young adults literature; representation; childhood; corpus; picture books.

Introducción

La máscara de esta sociedad no acepta discusiones. La discusión sólo puede anidar en la resistencia. Resistir no es tolerar, resistir es sufrir pero no es caer.

Cantar para no morir dice una antigua canción. Leer para resistir, agrego yo. (Comino, 2009, p. 45)

El presente trabajo versa sobre la representación de la infancia en los libros *Secreto de familia* (2022) y *El globo* (2023) de la reconocida escritora argentina contemporánea Marisol Misenta, conocida bajo el seudónimo de Isol. Este abordaje supone recuperar la concepción de infancia, desde los contenidos, teorizaciones y planteos enmarcados en la Literatura Infantil y Juvenil –en adelante LIJ–.

En función de los múltiples aportes que han ido conformando y consolidando el campo de la LIJ, especialmente a partir de la década de los 80, con sus vertientes y problemáticas, en este estudio se intenta recorrer una temática que se sustente, al decir de Gerbaudo (2020, p. 180), en "una cuestión política, ética y estética vinculada al modo en que creemos debe escribirse el conocimiento que producimos".

Primeramente, se presenta el material empírico objeto de análisis, con el fin de contextualizarlo a partir de la categoría de infancia representada en sus soportes, la ilustración –por tratarse de libros álbumes–, el texto lingüístico y su anclaje estético –la poética política–.

Por último, se arriba a una serie de conclusiones que compendian los resultados del recorrido trazado.

Selección y justificación del corpus

De acuerdo con el rastreo efectuado, si bien hay antecedentes vinculados al recorte propuesto, este trabajo se constituye en un aporte porque introduce una serie de consideraciones y reflexiones que enriquecen el panorama de las indagaciones existentes, a la vez que abre la posibilidad de continuar profundizando, en futuros planteos relativos a la temática, desde múltiples aristas.

Al respecto, existe un estudio relacionado, bajo la forma de una ponencia presentada en un evento científico de Letras (Krause, 2013), en el que se analiza la obra *Petit el monstruo* de Isol (2022), a partir de las numerosas preguntas que surgen tanto durante la lectura del texto como a través de las imágenes del libro y en su conjunto. Finalmente, se detiene en la relación de este material con teorías de literatura infantil y los cuentos de hadas. También, Esteban y Martínez (2019) estudian esta obra en un artículo de una reconocida revista de divulgación científica. Ambos autores indagan en torno a la representación de infancia haciendo foco en la figura del niño protagonista, cuya mirada transgresora no se condice con gran cantidad de la producción literaria infantil, especialmente la que cobra más relevancia en el ámbito escolar.

Por otra parte, en una ponencia de unas Jornadas llevadas a cabo en la Universidad Nacional de La Plata, Canteros y Eirey (2018) trabajan sobre la representación de infancia en *El globo*; mientras que Skvarca (s.f) aborda este mismo libro desde las representaciones sociales de infancia en la literatura infantil, pero a partir de una perspectiva interdisciplinaria. Maglio (2010) también se detiene en *El globo*, según el mundo que se presenta en esta historia, es decir, siguiendo un punto de vista más general y trazando ciertos paralelismos con otros tres libros álbumes de Isol.

En un trabajo más reciente, De la Penna (2023) brinda un breve panorama de las temáticas centrales de los textos de Isol, desde la mirada de los personajes infantiles que cuestionan la aparente estabilidad del mundo adulto.

En suma, a partir de este abordaje se intenta aportar al área de estudios sobre LIJ, mediante algunos insumos de base que posibiliten seguir indagando acerca de la importancia que cobra el mundo artístico en la mirada sobre las infancias, desde un punto de vista estético literario que desmitifica ciertos supuestos fundantes en la construcción de un canon literario escolar

anclado en lo didáctico moralizante y en figuras arquetípicas que han prevalecido –y en muchos casos aún hoy coexisten– en las aulas.

Categorización teórica del problema

Se parte de la noción de literatura en un sentido amplio, siguiendo un enfoque semiótico, social y pragmático (Bajtín, 1985; Van Dijk, 1996), que la concibe como un discurso enmarcado en una práctica social e históricamente situada cuyo estatuto es la ficción: "En la literatura, así como en el arte, la humanidad encontró un vehículo para transmitir sus representaciones del mundo, diferentes según la época y las condiciones sociales, económicas y culturales". (Andruetto, 2015, p. 111).

Específicamente, en relación con el objeto de este trabajo, los estudios literarios han planteado diferentes problemáticas relativas al campo de la LIJ, que lo tensionan e interpelan: su delimitación, sus destinatarios, funciones, características, posibilidades de mediación, entre otros, dan cuenta de la complejidad y vastedad implicadas en su abordaje. Al respecto, interesa destacar que:

> Aunque pareciera que ha sido zanjada la discusión acerca del tema –existencia, definición, fundación del campo, etc. -- es doblemente actual la necesidad de una "vigilancia crítica" del campo cultural en el que se produce, dado el dinamismo del género y de las representaciones de la infancia. (Cañón, 2017, p. 33)

Las diversas indagaciones sobre la infancia dan cuenta de "la invisibilización que los niños sufrieron desde la Edad Media para configurarla en la Modernidad durante el siglo XVIII" (Cañón, 2017, p. 31). Al respecto, de forma muy sucinta, puede afirmarse que con los pedagogos del siglo XVIII empieza a cobrar importancia la idea de que la literatura infantil debía poseer una utilidad, ya sea responder a una finalidad moral, informativa o formativa: "La ideología del corral, que censura a la fantasía y trata, sobre la base de

una imagen idealizada de la infancia, de mantener a los niños ajenos a los aspectos conflictivos de la realidad, se forjó con los pedagogos del siglo XVIII" (Stapich, 2018, p.218). Esta concepción que ha prevalecido y penetrado fuertemente en la escuela, con sus variantes, consensos y disensos a través de los siglos, ha suscitado "intrusiones", desde la psicología, la psicología evolutiva, la pedagogía, la estética y la moral (Díaz Rönner, 2012). Frente al avance de otras disciplinas que "invaden" el campo de la LIJ, según la perspectiva aquí adoptada, y tal como se adelantó más arriba, esta se concibe como un mundo autónomo, en el sentido expuesto por Díaz Rönner (2012, p. 17):

> La literatura para chicos debe ser abordada desde la literatura, a partir del acento puesto sobre el lenguaje que la institucionaliza, interrogando a cada uno de los elementos que la organizan, en tanto producto de una tarea escrituraria que contiene sus propias regulaciones internas.

A partir de la década de los 60 en la LIJ se produce, en términos de Stapich (2018), un "cambio de paradigma" que pone en primer plano, especialmente con el avance de nuevos lineamientos de distintas asociaciones gubernamentales, los derechos y necesidades de la infancia: si bien es sabido que en el ámbito socioeconómico y educativo, según diferentes indicadores sociales, no siempre se respetan estos derechos y necesidades, en el campo de la literatura las intenciones didácticas moralizantes empiezan a dar paso a la prevalencia de lo estético y de los juegos del lenguaje, a lo que se suma la calidad literaria con textos que exigen mayor complejidad en el proceso de lectura. En Argentina esto se verá interrumpido por las contingencias históricas propias de la dictadura, desde mediados de los años 70, época en que la censura y el control coartan la producción artística en todas sus manifestaciones, hasta la vuelta a la democracia, a comienzos de los años 80: el fin del gobierno dictatorial abre paso gradualmente –incluso en las

aulas– al surgimiento de una literatura "irreverente", con nuevos héroes y heroínas, que ponen en tensión el *status quo*.

Así, en medio de estos avatares históricos, la LIJ empieza a cobrar autonomía y relevancia, deja de ser un género menor, subsidiario, y requiere reunir las mismas condiciones que cualquier obra literaria considerada "para adultos":

> La producción de literatura infantil ... tiende a convertirse en una práctica que está dejando de dirigirse a un lector subalterno, ese niño al que hay que enseñarle, explicarle cómo es el mundo, hablarle en un lenguaje simple para que entienda. (Stapich, 2018, p. 226)

No obstante, interesa subrayar que, si bien la literatura infantil moralizante ya no ocupa el centro de la escena, en muchos casos se siguen empleando las obras literarias con fines didácticos: "En la cultura global, un nuevo servicio se le pide a la literatura para público infantil y juvenil: que sea vehículo del pensamiento políticamente correcto, contribuyendo al control social sobre los lectores" (Stapich, 2018, p. 228). A esto contribuye gran parte de la producción de un campo editorial que resulta funcional a la "educación en valores" requerida por la escuela.

En torno al análisis del corpus

En este trabajo el recorte se efectúa sobre la base de la representación de infancia en las obras *Secreto de familia* y *El globo* de Isol. Aquí se parte de la idea de que:

> La infancia como categoría es una representación colectiva e histórica, construida cooperativamente entre grupos sociales, que se modifica en la medida en que varían las condiciones y, por tanto, tracciona los debates que ponen en escena las tensiones, oposiciones o derivaciones que se generan en las estrategias de funcionamiento

> del campo cultural y literario a la hora de construir el campo de la literatura para niños (LPN). (Cañón, 2017, pp. 32-33)

Frente a una representación de infancia que responde a los intereses escolares, en las últimas décadas han empezado a surgir obras infantiles que pueden definirse como "políticamente incorrectas":

> Ya no es el "niño ideal", la imagen que nuestra cultura ha ido dibujando y que resume no lo que los niños son sino lo que deberían ser, según el pensamiento oficial; es más bien el propio niño interior, mucho más cercano por supuesto a los niños reales –posibles lectores– que esa imagen impostada y arquetípica". (Montes, 1990, p.19)

Aquí se inscribe el corpus objeto de estudio, conformado por dos libros álbumes en los que la infancia se representa de forma controversial, fuera de los parámetros arquetípicos y tradicionalmente convencionales.

En *El globo* su protagonista es una niña, Camila, a la que se le cumple el deseo de que su madre no grite más, cuando esta última se convierte en un globo en medio de uno de sus ataques de furia. A partir de allí, los roles se invierten: es la niña quien lleva de paseo y cuida a la "mamá globo", además de que se divierten juntas. En este caso lo interesante es poner en tensión el rol de la figura materna ideal, tópico de larga tradición en la literatura para niños. Si bien se hace foco en la conflictiva relación madre e hija, esta se extiende a la rutina hogareña: "La verdad es que mamá gritaba mucho. al perro, al horno, a mí, a todo lo que se moviera". Al tratarse de un libro álbum, el texto se combina con una ilustración de la imagen materna en consonancia con su carácter iracundo, por eso aparece agrandada y deformada, con los puños apretados y una boca abierta y desproporcionada frente al resto de su figura. Ante ella la niña es diminuta y parece indefensa y desconcertada. No obstante, su expresión cambia cuando se da cuenta de que su mamá es ahora ese globo "hermoso, rojo y brillante". Calladito." Hacia el final de la historia,

Camila dialoga en el parque con otra niña que está junto a su madre y luego se va "pensando: 'Y bueno… a veces no se puede tener todo'".

A través de la ironía y el humor, se plasma un vínculo entre madre e hija que se ha tornado insostenible y solo parece resolverse a través de la transformación de la figura disruptiva en la relación familiar, la madre. Esta mutación también produce un cambio en la niña, que ahora se muestra contenta y tranquila, aunque su reflexión final, "Y bueno… a veces no se puede tener todo", deja latente cierta sensación de "orfandad" frente a la ausencia de la figura materna, en contraste con la situación de la otra nena que se aleja junto a su madre en el parque.

También en *Secreto de familia* su protagonista es una niña que tiene un problema con su madre al descubrir que "es un puercoespín, en realidad". Este secreto la perturba y la lleva a cuestionar la aparente normalidad de su vida cotidiana, al punto de sentir que, en ese mundo de apariencias, está adquiriendo la fisonomía de su madre, lo que la atormenta aún más: "y que cuando crezca, quizás yo también sea un puercoespín".

En contraposición, está la familia de su amiga Elisa, que parece ser "ideal", por lo que decide pasar una noche en su casa para atenuar el nerviosismo. Frente al temor de que descubran su secreto, se levanta más temprano para arreglarse y es allí cuando advierte que la madre y los demás integrantes de la familia, incluida Elisa, tampoco son "normales": "-¡Ah! ¡Un oso! ¡Dos! ¡Tres!".

Hacia el final se develan todos los secretos, a través de una imagen que refleja la diversidad y particularidad de cada familia: "los Espinoza (puercoespines), los Osorio (osos), los Leonardi (leones), los Aguilar (águilas)", y queda abierta la invitación al lector para que coloque una imagen de su propia familia.

Aquí, como en el caso del álbum anterior, también se produce una ruptura con un tópico largamente recreado en la literatura para niños, en este caso el de la familia perfecta y armoniosa.

Entre el humor y la ironía, en ambos relatos se presenta un universo infantil que, en primera persona, observa, problematiza y cuestiona el mundo de los adultos, al poner en evidencia su desequilibrio y fragilidad.

En consonancia con lo expuesto, las ilustraciones de los libros analizados presentan un estilo marcado por la línea, con trazos gruesos, grotescos, que acentúan la expresividad de los personajes. Predominan los colores suaves, y un fondo en tono pastel o blanco que hace foco en las imágenes del relato.

Consideraciones finales

> *Aunque para millones de niños de hoy el problema fundamental no es leer sino sobrevivir, reivindico los géneros literarios: la literatura fantástica, maravillosa, de ciencia ficción, pero considero indispensable en la formación de un lector pensante, crítico y autónomo la literatura de corte realista o de realismo crítico con presencias de anti príncipes. La literatura con conflicto tiene que existir en el recorrido literario. (Comino, 2009, p. 112)*

Este estudio, a través de las obras analizadas, pone en evidencia una "literatura con conflicto" (Comino, 2009), mediante una representación de infancia que se aparta de los estereotipos sujetos al mandato escolar, o bien de la idealización impuesta por fines comerciales atenidos a la "ley del consumo".

En el corpus, lo interesante es que mediante las voces de las niñas protagonistas –miradas, sentimientos, ideas y percepciones–, se pone en

cuestión el rol del adulto como protector legítimo y autorizado, y con esto se desdibuja la figura de una infancia ingenua, indefensa, sumisa y dependiente, para dar paso a una figura sujeta al extrañamiento, la duda, el temor y, finalmente, la resignación ante una realidad que pone en evidencia la fragilidad del mundo de "los mayores".

Al tratarse de libros álbumes, las imágenes se complementan con el texto y confluyen también, con distintos matices y variantes, en esa misma idea de infancia que interpela, problematiza y reflexiona sobre la realidad que la rodea.

Referencias bibliográficas

Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.

Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. (T. Bubnova, Trad.). Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1984). *Sociología y Cultura*. (A. L. Bixio, Trad.). Grijalbo.

Canteros, V., y Eirey, L. (9-10 de noviembre de 2018). *Las representaciones del cuerpo femenino, la infancia y la maternidad en dos álbumes infantiles* [Ponencia]. III Jornadas de literatura para niños y su enseñanza. La Plata, Buenos Aires, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10907/ev.10907.pdf

Cañón, M. (2017). *Travesías lectoras en la escuela*. Aique.

Comino, S. (2009). *Esto no es para vos*. *Reflexiones sobre el campo de la literatura infantil y juvenil*. La Bohemia.

Esteban, A. C., y Martínez, D. (2019). ¿Conoces a Petit? La representación de la infancia en un libro álbum de Isol. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8(4), 59-73. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3256

De la Penna, M. (2023). Secretos y revelaciones en las infancias: la mirada irreverente de Isol. *Dar a leer*. *Revista de educación literaria*, *5*(9), 19-24. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/daraleer/article/view/4863/61854

Díaz Rönner, M. A. (2012). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Lugar.

Gerbaudo, A. (2020). Literatura y enseñanza. En M. Dalmaroni (Ed.), *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica* (pp. 165-193). Universidad Nacional del Litoral.

Isol [Misenta, M.]. (2022). *Secreto de familia*. Fondo de Cultura Económica.

Isol [Misenta, M.]. (2022). *Petit, el monstruo*. Calibroscopio.

Isol [Misenta, M.]. (2023). *El globo*. Fondo de Cultura Económica.

Krause, F. (6-7 de marzo de 2013). *Las preguntas del niño como protagonista en Petit, el monstruo de Isol* [Ponencia]. *IV Congreso Internacional de Letras*, Buenos Aires, Argentina. http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CIL/IV2010/paper/view/2751

Maglio, Ma. E. (5 de noviembre de 2010). *Textos potentes e inteligentes, nunca solemnes: análisis de cuatro historias de Isol* [Conferencia]. II Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s, La Plata, Argentina. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49673

Montes, G. (1990). *El corral de la infancia*. Libros del Quirquincho.

Skvarca, Ma. N. (s.f). *Vías de representación de la infancia en la literatura infantil: primeras claves*. Centro de Estudios Superiores Padre Alberto De Agostini. Departamento de Ciencias Sociales. Unidad Académica Río Gallegos. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. https://eipa.unpa.edu.ar/wp-content/uploads/arforms/userfiles

Stapich, E. (2018). Viejos y nuevos pactos. Literatura infantil y moralización. En A. M. Hermosilla, O. Calo y H. Martínez Álvarez (Eds.), *Estudios sobre deontologías de la psicología y moralidad* (pp. 217-239). EUDEM.

RevID. Revista de Investigación y Disciplinas. Número 14, 2026.
revid.unsl.edu.ar
ISSN: 2683-9040

Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso* (M. Gann, M. Mur, y J. Anaya, Trads.). Siglo XXI.

Recibido: 31 /07/2025
Aceptado:01/06/2026

Cómo citar este artículo
Suriani, B. M. (2026). La representación de infancia en Secreto de familia y El globo de Isol. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 14, pp. 319-331

RevID

Número 14, 2026

Créditos imagen de portada:

Photo by Debby Hudson on Unsplash

https://unsplash.com/photos/asviIGR3CPE

RevID

Revista de Investigación y Disciplinas